



**Maria Inês Almeida  
Cardoso**

**A relação com a escrita extra-escolar e escolar.  
Um estudo no Ensino Básico**



**Maria Inês Almeida  
Cardoso**

**A relação com a escrita extra-escolar e escolar.  
Um estudo no Ensino Básico**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didáctica, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira, Professora Auxiliar de Nomeação Definitiva do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.



Apoio financeiro da *Fundação para a  
Ciência e a Tecnologia*

Co-financiamento do POCI 2010



União Europeia  
Fundo Social Europeu

Ao meu Pai, meu mestre de Vida,

Ao meu saudoso professor de Latim, Manuel Raimundo, mestre de Saber,

Ao Silvio, porque “há qualquer coisa, há qualquer coisa, há qualquer coisa!”

Aos rapazes e raparigas que participaram neste trabalho.

## **o júri**

presidente

**Professor Doutor Eduardo Anselmo Ferreira da Silva**  
Professor Catedrático do Departamento de Geociências da Universidade de Aveiro

**Professor Doutor Rui Fernando de Matos Saraiva Canário**  
Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

**Professora Doutora Isabel Maria Ríos García**  
Professora Titular do Departamento *d'Educació* - *Universitat Jaume I*, Castelló de la Plana

**Professor Doutor Luís Filipe Tomás Barbeiro**  
Professor Coordenador do Departamento de Línguas e Literaturas da Escola Superior de Educação de Leiria

**Professora Doutora Christine Barré-De Miniac**  
Professora no IUFM – *Université Joseph Fourier* – Grenoble 1 / LIDILEM

**Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã**  
Professora Associada com Agregação do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

**Professora Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá**  
Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

**Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira**  
Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

## agradecimentos

À minha orientadora, por estar sempre presente e por se entusiasmar comigo com uma vivacidade singular;

A todos os professores e instituições escolares que me acolheram e deram condições para realizar este estudo, em particular à professora Ermelinda Alves, pela flexibilidade e cooperação, e aos professores que contribuíram para a validação do questionário “A Tua Escrita” – Margarida Silva, Teresa Correia, Nilza Costa;

À revista *Audácia*, pela cedência de textos juvenis dos seus leitores, e à escritora Alice Vieira;

A Christine Barré-De Miniac, a Ali Djaroun e a todos aqueles com quem discuti aspectos metodológicos deste trabalho em Grenoble;

Ao professor José Bessa, pela considerável ajuda no manuseio do SPSS e pela constante assistência no esclarecimento de dúvidas e ao Francislê de Souza, pelas lições informáticas e pela disponibilidade para as discussões metodológicas;

À Ziza – amiga em todas as horas, sempre disponível para ler, questionar, discutir, com quem me identifiquei no sentido e no envolvimento que a investigação suscita e não só – e aos outros amigos, familiares e colegas – inclusivamente aqueles que me escreveram sobre as suas escritas –, pois cada um contribuiu, quer incentivando, apoiando e acreditando em mim, quer para tornar possíveis as partilhas e discussões científicas, informáticas, procedimentais... que deram à ciência o sentido renovado que a faz ser mais ciência – o ser lida, escrita, construída e vivida em colaboração e com o entusiasmo de um “*viagente*”<sup>1</sup> da Vida;

Ao Silvío, por assumir comigo os desafios que os meus (nossos) caminhos implicam e por ser um companheiro de Vida admirável;

E, finalmente, ao meu melhor amigo – o do “7º andar” –, por estar sempre em unidade comigo e por me transportar para as dimensões mais elevadas do sentido de quem vive a investigação em Educação como trajecto de vida e cumprimento diário de uma missão que assumo no mundo.

---

<sup>1</sup> <http://oviagente.blogspot.com/2008/02/imperfeio-sem-tir.html>

## **palavras-chave**

Didáctica da Escrita, Escrita extra-escolar, Escrita escolar, Relação com a escrita, Relação com o saber.

## **resumo**

Enquadrado numa perspectiva sociocultural da investigação em Didáctica de Línguas, assumindo quer a singularidade da relação do sujeito com o saber quer as dimensões cognitivas, pessoais e sociais da linguagem escrita, este trabalho baseia-se no pressuposto de que deve estar subjacente ao processo de aprender e ensinar a escrever, numa perspectiva multifuncional e processual, o conhecimento sobre a relação dos alunos – sujeitos – com a escrita, em contextos escolares e extra-escolares.

Partindo de uma reconfiguração do modelo de análise da relação com a escrita, desenvolvemos um projecto de investigação que compreende uma fase extensiva e outra intensiva. Na primeira, recolhemos dados que nos conduziram a constatações sobre a escrita extra-escolar e escolar de alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, em escolas do distrito de Aveiro. Na segunda, empreendemos um estudo de caso, com uma turma de 7º ano, que nos permitiu conhecer a relação com a escrita dos sujeitos e, em função disso, conceber uma oficina sobre a escrita, implementada com os sujeitos de investigação, em contexto escolar.

A descrição de dimensões que configuram a complexidade de relações com a escrita dos sujeitos levou-nos à conceptualização de três ideais-tipo de relação com a escrita, que se constituem em modos de interpretar este fenómeno pluridimensional e instável. Os resultados também evidenciam a existência de representações-obstáculo sobre a escrita em clara ligação às práticas escriturais escolares. Encontrámos, porém, indícios de evolução de uma relação mais positiva com o (saber) escrever; estes sugerem que dispositivos didácticos que não ignorem a perspectiva identitária de adesão à escrita, conciliando-a com uma perspectiva epistémica, serão mais consequentes para uma melhoria das aprendizagens escriturais, de que a relação pessoal com a escrita é inalienável.

**keywords**

Didactics of Writing, Extra-school writing, Relationship with knowledge, Relationship with writing, School-writing.

**abstract**

Contextualized in a sociocultural perspective of the research in Language Didactics, and taking into account either the singularity of the subject's relationship with knowledge or the cognitive, personal and social dimensions of the written language, this work is based on the assumption that underlying the learning and teaching process of writing, on a multifunctional and processual perspective, must be the knowledge about the relationship students (subjects) establish with writing, both in school and extra-school contexts.

Starting from a reconfiguration of the analysis model of the relationship between subject and writing, we developed a research project which comprises both an extensive and an intensive phase. In the first phase, we gathered data which led us to findings concerning school and extra-school writing practices and representations of students of the 2nd and 3rd cycles of compulsory Education in public schools of the district of Aveiro. In the second phase, we conducted a case study on a 7th grade class which allowed us to understand students' relationship with writing and, accordingly to those findings, to conceive a workshop about writing, implemented with the research subjects in school context.

The description of the dimensions which make up the complexity of the subjects' relationship with writing led us to the conceptualization of three ideal types of relationship with writing which consist in ways of interpreting this pluridimensional and unstable phenomenon. Results have also shown evidence of the existence of obstacle-representations about writing which are clearly connected to school writing practices. Nevertheless, there has been evidence of the development of a more positive relationship with (the knowledge about) writing; this suggests that pedagogical devices which don't ignore the identitarian perspective of adhesion to writing, by conciliating it with an epistemic perspective, will be better suited for the development of students' writing learning skills, of which the personal relationship is inalienable.

## **mots-clés**

Didactique de l'Écriture, Écriture extrascolaire, Écriture scolaire, Rapport à l'écriture, Rapport au savoir.

## **résumé**

S'encadrant dans une perspective socioculturelle de la recherche en Didactique des Langues, que ce soit sous l'angle de la singularité des rapports du Sujet au savoir ou sous celui des dimensions cognitives, personnelles et sociales de la langue écrite, cette étude part du principe que la connaissance du rapport à l'écriture des élèves – sujets – en milieux scolaires ou extrascolaires doit être sous-jacente au processus d'apprentissage et d'enseignement de l'écriture, dans une perspective plurifonctionnelle et procédurale.

Prenant comme point de départ la reconfiguration du modèle d'analyse du rapport à l'écriture, nous avons mené un projet de recherche comportant deux phases, l'une extensive et l'autre intensive. Au cours de la première phase, nous avons recueilli des données qui ont débouché sur certaines constatations concernant l'écriture en milieu extrascolaire et scolaire d'élèves du 2<sup>ème</sup> et du 3<sup>ème</sup> cycle de l'Enseignement de Base<sup>2</sup> dans des écoles du district d'Aveiro. Dans la seconde phase, nous avons entrepris une étude de cas, une classe de 7<sup>ème</sup> année<sup>3</sup>, ce qui nous a permis de mieux comprendre le rapport des sujets à l'écriture et, en fonction de ceci, de concevoir un atelier consacré à la réflexion sur l'écriture mis en place avec les sujets de la recherche, en contexte scolaire.

La description de dimensions qui configurent la complexité de rapports des sujets à l'écriture nous a amenés à conceptualiser trois idéaux-type de rapport à l'écriture correspondant à différents modes d'interprétation de ce phénomène pluridimensionnel et instable. Les résultats ont en outre mis en évidence l'existence de représentations-obstacle à l'écriture qui renvoient clairement aux pratiques liées à l'écriture dans les écoles. Cependant, nous avons trouvé des indices d'évolution d'un rapport plus positif à l'écriture (au *savoir* écrire) ; ceux-ci suggèrent que les dispositifs d'enseignement qui n'ignorent pas la perspective identitaire d'adhésion à l'écriture, en conciliant celle-ci avec une perspective épistémique, seront plus à même d'améliorer les apprentissages de l'écriture, desquels le rapport personnel à l'écriture ne peut pas être dissocié.

---

<sup>2</sup> Correspond aux 2 dernières années du cycle élémentaire et aux 3 premières du secondaire.

<sup>3</sup> Correspond à la classe de sixième.



## **palabras claves**

Didáctica de la Escritura, Escritura extraescolar, Escritura escolar, Relación con la escritura, Relación con el saber.

## **resumen**

Encuadrado en una perspectiva sociocultural de la investigación en Didáctica de Lenguas, asumiendo quiere la singularidad de la relación del sujeto con el saber, quiere las dimensiones cognitivas, personales y sociales del lenguaje escrito, este trabajo se basa en la presuposición de que debe estar subyacente al proceso de aprender a enseñar a escribir, en una perspectiva multifuncional y procesal, el conocimiento sobre la relación de los alumnos – sujetos – con la escritura, en contextos escolares y extraescolares.

Partiendo de una reconfiguración del modelo de análisis de la relación con la escritura, desarrollamos un proyecto de investigación que comprende una fase extensiva y otra intensiva. En la primera, recogeremos datos que nos conducirán a la constatación sobre la escritura extraescolar y escolar de alumnos de 2º y 3º ciclos de la Enseñanza Básica, en escuelas del distrito de Aveiro. En la segunda, emprendemos un estudio de caso, con un curso de 7º año, que nos permitió conocer la relación con la escritura de los sujetos, y en función de eso, concebir un taller sobre la escritura implementada con los sujetos de investigación en contexto escolar.

La descripción de dimensiones que configuran la complejidad de relaciones con la escritura de los sujetos nos llevó a la conceptualización de los tres ideales tipo de relación con la escritura, que se constituyen en modos de interpretar este fenómeno pluridimensional e inestable. Los resultados también evidencian la existencia de representaciones – obstáculo sobre la escritura en clara conexión a las prácticas escriturales escolares. Encontramos, sin embargo, indicios de evolución de una relación más positiva con el (saber) escribir; estos sugieren que dispositivos didácticos que no ignoren la perspectiva identitaria de adhesión a la escritura, conciliándola con una perspectiva epistémica, serán más consecuentes para una mejoría de los aprendizajes escriturales de que la relación personal con la escritura es inalienable.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO I – Para uma concepção de Didáctica de Línguas e da Escrita .....</b>	<b>25</b>
1. Introdução.....	25
2. Diversidade e Unidade em Didáctica .....	27
3. A Didáctica da Língua .....	33
4. A Didáctica da Escrita – contributos para uma disciplina multirreferenciada .....	36
4.1. A Escrita no paradigma redaccional de ensino .....	39
4.2. Alternativas pedagógico-didácticas ao paradigma redaccional .....	45
4.3. A complexidade da ordem do escritural .....	51
4.4. A Escrita – entre textos e contextos .....	58
4.5. A Escrita – entre textos e Sujeitos .....	66
4.6. A Escrita: entre o pessoal e o social .....	69
4.7. A Escrita como objecto de ensino e de aprendizagem.....	77
4.8. O Sujeito Escrevente em questão numa didáctica da escrita.....	80
5. Síntese.....	89
<b>CAPÍTULO II – A noção de “relação com” – afiliações disciplinares e considerações epistemológicas.....</b>	<b>91</b>
1. Introdução.....	92
2. A relação com o saber em Ciências da Educação.....	92
2.1. Sociologia da Reprodução e Sociologia do Sujeito.....	92
2.2. Fundação e retoma da relação com o saber.....	96
2.3. O sentido do trabalho escolar.....	98
2.4. Relação identitária e epistémica com o saber.....	99
2.5. Diferentes relações com o saber: constelações ideal-típicas.....	101
2.6. Práticas de linguagem de alunos: referencialização e modalização .....	103
2.7. Novas relações com o saber – desafio à escola .....	109
3. A “relação com” em Didáctica.....	111
3.1. A relação com a linguagem .....	114
3.2. A relação com a escrita .....	115
3.2.1. Generalização ou especificação? .....	119
3.2.2. Noção ou conceito? .....	123
4. Síntese.....	124
<b>CAPÍTULO III – A relação com escrita – operacionalidade de uma noção heurística na investigação e prática didácticas .....</b>	<b>127</b>
1. Introdução.....	127
2. Para uma didáctica da relação com a escrita .....	129
2.1. As dimensões da relação com a escrita .....	133
2.2. A relação com a escrita, no cruzamento de vários caminhos investigativos .....	137
3. Contributos para uma didactização da escrita extra-escolar .....	149

3.1. A noção de escrita extra-escolar.....	149
3.2. Alguns resultados sobre a escrita extra-escolar.....	150
3.3. Alguns modos como a escrita extra-escolar interpela a DE.....	154
4. Oficina de escrita: de instrumento de aprendizagem a instrumento de investigação da relação com a escrita .....	167
4.1. Para um modelo conceptual da oficina sobre a (relação com a) escrita..	174
5. Síntese.....	179

## **PARTE II – A RELAÇÃO COM A ESCRITA ESCOLAR E EXTRA- ESCOLAR.....181**

<b>CAPÍTULO I – Descrição do estudo e metodologia.....</b>	<b>183</b>
1. Introdução.....	183
2. Enfoques da investigação .....	184
3. Problema de investigação – Questões investigativas .....	185
4. Objectivos.....	186
5. Afluentes metodológicos – contributos para a definição do dispositivo investigativo principal .....	187
6. Dispositivo de investigação .....	191
6.1. O questionário “A tua escrita” – fase extensiva do dispositivo de investigação .....	202
6.1.1. Selecção do público-alvo .....	211
6.2. Estudo de caso – fase intensiva do dispositivo de investigação .....	212
6.2.1. Entrevistas .....	212
6.2.2. Oficina sobre a escrita – condições de realização .....	216
6.2.3. Desenvolvimento das sessões da oficina .....	225
6.2.3.1. Sessão 1 – Apresentação do projecto sobre a relação com a escrita.....	225
6.2.3.2. Sessão 2 – Depoimentos de escrita.....	228
6.2.3.3. Sessão 3 – Funções da escrita como actividade pessoal e social....	231
6.2.3.4. Sessão 4 – Agir com a escrita .....	237
6.2.3.5. Sessão 5 – Algumas representações-obstáculo em questão .....	239
6.2.3.6. Sessão 6 – A grafia adolescente em contexto escolar .....	242
6.2.3.7. Sessão 7 – Socialização de textos extra-escolares e escolares .....	243
6.2.3.8. Sessão 8 – O processo de escrever.....	252
6.2.3.9. Sessão 9 – Processo de escrita: questionamentos.....	255
6.2.3.10. Sessão 10 – Balanço da participação feito pelos sujeitos.....	256
7. Síntese.....	259

<b>CAPÍTULO II – As práticas de escrita extra-escolar e escolar de alunos dos 6º e 8º anos de Aveiro.....</b>	<b>261</b>
1. Introdução.....	261
2. Análise do questionário “A Tua Escrita” .....	261
2.1. Contexto de recolha de dados .....	261
2.2. Caracterização do público-alvo.....	263
2.2.1. Distribuição etária e por género .....	263
2.2.2. Nacionalidade .....	264
2.2.3. Composição do agregado familiar, nível de instrução e profissão ..	265

2.2.4. Percurso escolar: retenções e classificação a Português.....	266
2.3. Práticas de escrita extra-escolar .....	268
2.3.1. Escrita “poética” .....	290
2.3.2. Escrita “memorialista” .....	291
2.3.3. Escrita “utilitária” .....	291
2.3.4. Escrita “dramática/BD” .....	292
2.3.5. Escrita “reflexiva/intimista” .....	292
2.3.6. Escrita “narrativa” .....	293
2.3.7. Escrita “de passatempo” .....	293
2.3.8. Escrita “comunicacional” .....	295
2.3.9. Outras escritas.....	296
2.3.10. Valorização da escrita extra-escolar .....	298
2.3.11. Locais para escrever .....	300
2.3.12. Suportes para escrever.....	300
2.4. Práticas de escrita escolar.....	301
2.4.1. Escrita “compositiva imaginária” .....	305
2.4.2. Escrita “compositiva real” .....	306
2.4.3. Escrita “não compositiva” .....	306
2.4.4. Escrita “associada a linguagem não verbal” .....	307
2.4.5. Outras escritas.....	307
2.4.6. Valorização da escrita escolar.....	308
2.5. Publicação de escritos.....	310
2.6. Reacção ao questionário.....	312
3. Síntese.....	319

### **CAPÍTULO III – Interpretação dos discursos dos sujeitos: construção de um modelo de análise da relação com a escrita .....**

<b>1. Introdução.....</b>	<b>321</b>
<b>2. Caracterização da turma.....</b>	<b>322</b>
2.1. Caracterização sociocultural, familiar e escolar da turma .....	322
2.2. As práticas de escrita livre dos sujeitos .....	330
2.2.1. Escrita “poética” .....	338
2.2.2. Escrita “memorialista” .....	338
2.2.3. Escrita “utilitária” .....	339
2.2.4. Escrita “dramática/BD” .....	340
2.2.5. Escrita “reflexiva/intimista” .....	340
2.2.6. Escrita “narrativa” .....	341
2.2.7. Escrita “de passatempo” .....	342
2.2.8. Escrita “comunicacional” .....	343
2.2.9. Outras escritas.....	343
2.2.10. Locais e suportes para escrever.....	344
2.3. As práticas de escrita escolar dos sujeitos .....	345
2.3.1. Escrita “compositiva imaginária” .....	355
2.3.2. Escrita “compositiva real” .....	356
2.3.3. Escrita “não compositiva” .....	358
2.3.4. Escrita “associada a linguagem não verbal” .....	359
2.3.5. Outras escritas.....	360

2.4. Publicação de escritos.....	360
2.5. Predisposição para a reflexão sobre a escrita.....	362
2.6. Passatempos dos sujeitos participantes .....	364
2.7. Hábitos escriturais no agregado familiar .....	369
3. A relação com a escrita escolar – categorias analíticas.....	376
3.1. Concepções de aprendizagem.....	383
3.1.1. Aquisições escriturais .....	383
3.1.2. Concepções escriturais.....	402
3.1.3. Mediadores de aprendizagem.....	425
3.1.4. Estratégias de aprendizagem.....	438
3.2. Atitudes .....	447
3.3. Desempenho/performance .....	459
3.3.1. Auto-imagem .....	459
3.3.2. Tipologia de dificuldades.....	468
3.3.3. Razões para as dificuldades.....	471
3.3.4. Dificuldades – acções de superação e mediadores.....	473
3.4. Ensino .....	477
3.4.1. Conteúdos.....	477
3.4.2. Avaliação .....	481
3.4.3. Declarações – Relatos de episódios de sala de aula .....	484
3.4.4. Opiniões.....	486
3.5. Investimento/Práticas de escrita escolar .....	490
3.5.1. Tipos de texto.....	490
3.5.2. Tipos de exercícios .....	495
3.5.3. Escritas na aula de Português.....	499
3.5.4. Escritas noutras disciplinas.....	501
3.5.5. Hetero-imagens .....	502
3.6. Modo de verbalização .....	507
3.7. Opiniões sobre a escrita escolar .....	511
3.7.1. Valores .....	511
3.7.2. Funções .....	514
3.7.3. Sentimentos .....	521
3.8. Recordações de episódios escriturais escolares .....	526
4. A relação com a escrita extra-escolar – categorias analíticas.....	529
4.1. Atitudes .....	530
4.2. Desempenho/performance .....	537
4.2.1. Auto-imagem .....	537
4.2.2. Tipologia de dificuldades – razões, acções de superação.....	541
4.3. Investimento/Práticas de escrita extra-escolar.....	542
4.3.1. Divulgação.....	542
4.3.2. Tipo de investimento .....	545
4.3.3. Hetero-imagens .....	552
4.3.4. Locais.....	553
4.3.5. Práticas de outros .....	554
4.3.6. Suportes .....	555
4.3.7. Temas .....	558

4.4. Modo de verbalização .....	560
4.5. Opiniões sobre a escrita extra-escolar .....	561
4.5.1. Valores .....	561
4.5.2. Funções .....	566
4.5.3. Sentimentos .....	569
4.6. Recordações de episódios escriturais extra-escolares.....	571
5. A escrita social na perspectiva dos sujeitos .....	571
5.1. Desempenho/performance .....	572
5.2. Tipos de discursos.....	573
5.3. Hetero-imagens .....	581
5.4. Profissões.....	582
5.5. Projecções .....	586
5.6. Valores .....	587
6. Síntese.....	589

#### **CAPÍTULO IV – Relações com a escrita – conclusões, contributos, questionamentos e perspectivas .....**

1. Introdução.....	591
2. Modos de relação com a escrita (extra-)escolar .....	592
2.1. Representações-obstáculo associadas a um paradigma redaccional de ensino.....	592
2.2. Indícios de mudança na relação com a escrita.....	601
2.2.1. Outra valorização da escrita .....	602
2.2.2. O(s) processo(s) de escrever.....	603
2.3. Ideais-tipo: relação identitária e epistémica com a escrita .....	607
3. Limitações do estudo .....	619
4. Contributos e pistas.....	623
4.1. ...ao nível da investigação em DE .....	623
4.2. ... ao nível do ensino da escrita .....	626
4.3. ... ao nível da formação de professores .....	632

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS .....**

#### **BIBLIOGRAFIA.....**

#### **ANEXOS**

##### **Em CD-ROM:**

**Anexo 1** – Questionário “A Tua Escrita” sobre práticas extra-escolares e escolares de escrita

**Anexo 2** – Guião da primeira entrevista: a relação dos alunos com a escrita extra-escolar e escolar

**Anexo 3** – Guião da segunda entrevista: textos produzidos por alunos em ambiente escolar e extra-escolar

**Anexo 4** – Pesquisas empíricas exploratórias

- Documento 1 – Questionário de seis questões abertas
- Documento 2 – Pedido de depoimento de escrita

**Anexo 5** – Estudo-piloto

- Documento 1 – Carta aos professores de Língua Portuguesa dos sujeitos participantes
- Documento 2 – Entrevista para avaliação do projecto
- Documento 3 – Carta dirigida aos professores para aplicação do questionário “A tua escrita”
- Documento 4 – E-mail aos alunos que preencheram o questionário “A tua escrita”
- Documento 5 – Tópicos de reflexão sobre o desempenho da investigadora na realização das entrevistas
- Documento 6 – Primeira versão do questionário (usada no estudo-piloto)
- Documento 7 – Primeiro guião de entrevista
- Documento 8 – Transcrições das entrevistas do estudo-piloto

**Anexo 6** – Entrevista sobre a relação com a escrita: materiais usados

- Documento 1 – “Desbloqueadores” de resposta a usar, quando necessário, na primeira entrevista
- Documento 2 – Código de transcrição usado em todas as entrevistas

**Anexo 7** – Contactos institucionais requeridos, outras actividades extra-curriculares e de participação na comunidade escolar

- Documento 1 – Autorização da Comissão Nacional de Protecção de Dados
- Documento 2 – Descrição do projecto de investigação para a escola participante
- Documento 3 – Pedido de autorização aos encarregados de educação
- Documento 4 – Pedido de parecer para execução do livro da turma
- Documento 5 – Diligências para a realização da visita de estudo
- Documento 6 – Plano da visita de estudo
- Documento 7 – Guia da visita de estudo para os alunos
- Documento 8 – Artigo para o jornal da escola

**Anexo 8 – Oficina “Eu, a escrita e os outros”:** materiais utilizados e notas de campo

- Documento 1 – Instrução geral para o preenchimento do diário de bordo
- Documento 2 – Capa do diário de bordo
- Documento 3 – Apresentação de PowerPoint “O cego e o publicitário”
- Documento 4 – Sete depoimentos de escrita
- Documento 5 – Cartas de reclamação
- Documento 6 – Conversa virtual no Messenger
- Documento 7 – Anedota para comentar
- Documento 8 – Instruções específicas para o diário de bordo da sessão 4
- Documento 9 – texto “Transcrição de um momento de uma aula de LP”
- Documento 10 – Actividade de “escrita tatuada”
- Documento 11 – Instruções específicas para o diário de bordo da sessão 5
- Documento 12 – Frase sobre a inspiração
- Documento 13 – Questões orientadoras para comentar o texto de um colega
- Documento 14 – Exercício de avaliação de dois textos de opinião
- Documento 15 – Exercício sobre “caligrafia”
- Documento 16 – Frases sintetizadoras de *representações-obstáculo*
- Documento 17 – Instruções específicas para o diário de bordo da sessão 8
- Documento 18 – Carta aberta à turma participante no estudo
- Documento 19 – Instruções específicas para o diário de bordo da sessão 9
- Documento 20 – Questionário final “Eu, a Escrita e os Outros”
- Documento 21 – Carta de agradecimento
- Documento 22 – Certificado de participação
- Documento 23 – Livro de textos da turma – *Eu, a Escrita e os Outros. Textos extra-escolares e escolares*
- Documento 24 – Notas de campo de todas as sessões da oficina
- Documento 25 – Diários de bordo dos sujeitos participantes
- Documento 26 – Correspondência electrónica pontual com os alunos



- Documento 27 – Questionário “A Tua Escrita”, adaptado à fase intensiva do estudo<sup>1</sup>

**Anexo 9** – Transcrições integrais da primeira fase de entrevistas e notas de campo

- Documento 1 – AD
- Documento 2 – AL
- Documento 3 – AR
- Documento 4 – S
- Documento 5 – B
- Documento 6 – H
- Documento 7 – JA
- Documento 8 – JAN
- Documento 9 – M
- Documento 10 – MJ
- Documento 11 – MA
- Documento 12 – R
- Documento 13 – RT
- Documento 14 – SI
- Documento 15 – SO
- Documento 16 – V
- Documento 17 – notas de campo da primeira fase de entrevistas

**Anexo 10** – Entrevista sobre textos extra-escolares e escolares – materiais usados<sup>2</sup>

- Documento 1 – Texto escolar de AD
- Documento 2 – Texto escolar de AR
- Documento 3 – Texto escolar de H
- Documento 4 – Texto escolar de JAN
- Documento 5 – Texto escolar de M
- Documento 6 – Texto escolar de MJ
- Documento 7 – Texto escolar de MA
- Documento 8 – Texto escolar de RT
- Documento 9 – Texto escolar de S
- Documento 10 – Texto extra-escolar de AL
- Documento 11 – Texto extra-escolar de B
- Documento 12 – Texto extra-escolar 1 de JA
- Documento 13 – Texto extra-escolar 2 de JA
- Documento 14 – Texto extra-escolar de R
- Documento 15 – Texto extra-escolar de SI
- Documento 16 – Texto extra-escolar de SO

---

<sup>1</sup> A versão final deste questionário (anexo 1) apresenta algumas modificações relativamente a esta versão.

<sup>2</sup> Os textos dos sujeitos de investigação aqui mencionados também foram usados na oficina.

- Documento 17 – Texto extra-escolar de V
- Documento 18 – Texto extra-escolar “Uma visão diferente”
- Documento 19 – Texto extra-escolar “Lápis e papel”
- Documento 20 – Texto de literatura infanto-juvenil “Que é que eu escrevo?”
- Documento 21 – Texto extra-escolar “Ser famoso”

**Anexo 11** – Transcrições integrais da segunda fase de entrevistas e notas de campo

- Documento 1 – AL
- Documento 2 – AR
- Documento 3 – S
- Documento 4 – B
- Documento 5 – H
- Documento 6 – JA
- Documento 7 – JAN
- Documento 8 – M
- Documento 9 – MJ
- Documento 10 – MA
- Documento 11 – R
- Documento 12 – RT
- Documento 13 – SI
- Documento 14 – SO
- Documento 15 – V
- Documento 16 – notas de campo da segunda fase de entrevistas

**Anexo 12** – Tabelas relativas ao estudo com 226 alunos do 6º e 8º anos de Aveiro – fase extensiva

**Anexo 13** – Tabelas relativas ao estudo com uma turma de 7º ano – fase intensiva

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Tarefas escriturais, segundo M. Dabène	54
Figura 2: Sentidos atribuídos ao termo “Escrita”	55
Figura 3: Modelo conceptual da oficina sobre a escrita	179
Figura 4: Categorias organizadoras e interpretativas de análise relativas a “Dados pessoais”	323
Figura 5 – Gosto pela escrita extra-escolar dos sujeitos na fase intensiva	331
Figura 6 – Intenção de mostrar textos livres	331
Figura 7: Gostar de escrever na escola – gráfico de linhas	346
Figura 8: Gosto de escrever na escola – histograma	347

Figura 9: Escrever fora da escola e na escola	347
Figura 10 – Ideias da aula de Português para escrita livre, na fase intensiva	349
Figura 11 – Correlação entre a escrita na escola e a aula de Português	351
Figura 12 – Correlação entre gosto por escrita escolar e ideias dadas pela aula de LP, na fase intensiva	351
Figura 13: Dimensões reformuladas da relação com a escrita	376
Figura 14: Subcategorias da “Escrita escolar”	377
Figura 15: Subcategorias da “Escrita extra-escolar”	377
Figura 16: Subcategorias de “Aprendizagem/concepções”	378
Figura 17: Subcategorias de “Desempenho/Performance”	379
Figura 18: Subcategorias de “Ensino”	380
Figura 19: Subcategorias de “Investimento/Práticas”	381
Figura 20: Subcategorias de “Opiniões”	382
Figura 21: Subcategorias de “Investimento/Práticas” na escrita extra-escolar	529
Figura 22 – Subcategorias da “Escrita social”	571

## ÍNDICE DE QUADROS/TABELAS

Quadro 1: Ordem do oral e ordem do escritural	52
Quadro 2: Pressupostos e princípios do trabalho didáctico com a escrita	78
Quadro 3: Dimensões de rapport à l'écriture e rapport à l'écrit	141
Quadro 4: Variáveis e indicadores	198
Quadro 5: Técnicas utilizadas e dados recolhidos	202
Quadro 6 – Categorias de textos extra-escolares	208
Quadro 7 – Categorias de textos escolares	209
Quadro 8 – Coordenadas da Oficina	220
Quadro 9 – Esquema de desenvolvimento de “Eu, a escrita e os outros”	224
Quadro 10 – Planificação da sessão 1	228
Quadro 11 – Planificação da sessão 2	231
Quadro 12 – Questões mobilizadoras da sessão 3	235
Quadro 13 – Planificação da sessão 3	236
Quadro 14 – Planificação da sessão 4	238
Quadro 15 – Planificação da sessão 5	242
Quadro 16 – Planificação da sessão 6	243
Quadro 17 – Textos extra-escolares e escolares recolhidos no estudo de caso	246
Quadro 18 – Textos seleccionados para o livro da turma	249
Quadro 19 – Critérios de distribuição dos textos a comentar pelos alunos	251
Quadro 20 – Planificação da sessão 7	252
Quadro 21 – Dinâmica inicial na sessão 8	254
Quadro 22 – Planificação da sessão 8	255
Quadro 23 – Planificação da sessão 9	256
Quadro 24 – Planificação da sessão 10	259
Quadro 25 – Escolas participantes na fase extensiva do estudo	262

Tabela 1 – Distribuição etária dos respondentes	264
Tabela 2 – Nacionalidade dos respondentes	265
Tabela 3 – Profissões dos agregados familiares dos inquiridos	265
Tabela 4 – Nível de instrução dos agregados familiares dos inquiridos	266
Tabela 5 – Correlação entre nível de instrução do pai e reprovações	267
Tabela 6 – Correlação entre nível de instrução da mãe e reprovações	267
Tabela 7 – Nota mais frequente a Português, por género	267
Tabela 8 – Frequência de práticas de escrita livre, agrupadas em categorias	268
Tabela 9 – Práticas de escrita livre, agrupadas em categorias	269
Tabela 10 – Frequência de práticas de escrita livre, por tipos de texto	271
Tabela 11 – Práticas de escrita livre, por tipos de texto	273
Tabela 12 – Práticas de escrita livre, por tipos de texto e género	275
Tabela 13 – Práticas de escrita livre, por tipos de texto, género e ano de escolaridade	278
Tabela 14 – Práticas de escrita livre em alta e em baixa do 6º para o 8º ano	280
Tabela 15 – Práticas de escrita livre, por tipos de texto e nota mais frequente a Português	284
Tabela 16 – Práticas de escrita livre, por tipos de texto e nº de retenções	289
Tabela 17 – Frequência de práticas de escrita poética	290
Tabela 18 – Frequência de práticas de escrita memorialista	291
Tabela 19 – Frequência de práticas de escrita utilitária	292
Tabela 20 – Frequência de práticas de escrita dramática/BD	292
Tabela 21 – Frequência de práticas de escrita reflexiva/intimista	293
Tabela 22 – Frequência de práticas de escrita narrativa	293
Tabela 23 – Frequência de práticas de escrita de passatempo	294
Tabela 24 – Frequência de práticas de escrita comunicacional	295
Tabela 25 – Hábito de mostrar textos livres	298
Tabela 26 – Intenção de mostrar textos livres	299
Tabela 27 – Gosto pela escrita extra-escolar	299
Tabela 28 – Frequência de práticas de escrita escolar, agrupadas em categorias	301
Tabela 29 – Práticas de escrita escolar, agrupadas em categorias	301
Tabela 30 – Frequência de práticas de escrita escolar, por tipos de texto	302
Tabela 31 – Práticas de escrita escolar, por tipos de texto	303
Tabela 32 – Práticas de escrita escolar por tipos de texto e ano de escolaridade	304
Tabela 33 – Frequência de práticas de escrita compositiva imaginária	305
Tabela 34 – Frequência de práticas de escrita compositiva real	306
Tabela 35 – Frequência de práticas de escrita não compositiva	306
Tabela 36 – Frequência de práticas de escrita associada a linguagem não verbal	307
Tabela 37 – Gosto pela escrita escolar	309
Tabela 38 – Ideias da aula de Português para escrita livre	309
Tabela 39 – Respostas à questão facultativa, destinada a fazer acréscimos e explicitações	312
Tabela 40 – Categorização de respostas à questão facultativa, destinada a	312

fazer acréscimos e explicitações	
Tabela 41 – Apreciações positivas relativamente ao questionário “A tua escrita”	314
Tabela 42 – Tipos de vantagens do questionário para os alunos	315
Tabela 43: Profissão e escolaridade dos adultos dos agregados familiares na fase intensiva	315
Tabela 44: Frequência das profissões dos adultos	326
Tabela 45: Frequência da escolaridade dos pais	326
Tabela 46: Tempo que os 16 sujeitos demoram a chegar à escola	326
Tabela 47: Meio de transporte usado pelos 16 sujeitos para ir para a escola	327
Tabela 48: Apoios extra-escolares de cada sujeito participante	328
Tabela 49: Apoios extra-escolares dos sujeitos participantes para estudar	329
Tabela 50: Familiares que apoiam os sujeitos em actividades escolares	329
Tabela 51 – Notas a Português da turma do estudo de caso	329
Tabela 52 – Frequência de práticas de escrita livre, por tipos de texto, na fase intensiva	332
Tabela 53 – Práticas de escrita livre, agrupadas em categorias, na fase intensiva	333
Tabela 54 – Frequência de práticas de escrita livre, por tipos de texto, na fase intensiva	335
Tabela 55 – Práticas de escrita livre, por tipos de texto, na fase intensiva	337
Tabela 56 – Frequência de práticas de escrita poética, na fase intensiva	338
Tabela 57 – Frequência de práticas de escrita memorialista, na fase intensiva	339
Tabela 58 – Frequência de práticas de escrita utilitária, na fase intensiva	340
Tabela 59 – Frequência de práticas de escrita dramática/BD, na fase intensiva	340
Tabela 60 – Frequência de práticas de escrita reflexiva/intimista, na fase intensiva	341
Tabela 61 – Frequência de práticas de escrita narrativa, na fase intensiva	342
Tabela 62 – Frequência de práticas de escrita de passatempo, na fase intensiva	343
Tabela 63 – Frequência de práticas de escrita comunicacional, na fase intensiva	343
Tabela 64 – Frequência de práticas de escrita escolar, agrupadas em categorias, na fase intensiva	352
Tabela 65 – Práticas de escrita escolar, agrupadas em categorias, na fase intensiva	352
Tabela 66 – Frequência de práticas de escrita escolar, por tipos de texto, na fase intensiva	353
Tabela 67 – Práticas de escrita escolar, por tipos de texto, na fase intensiva	355
Tabela 68 – Frequência de práticas de escrita compositiva imaginária, na fase intensiva	356
Tabela 69 – Frequência de práticas de escrita compositiva real, na fase intensiva	357
Tabela 70 – Frequência de práticas de escrita não compositiva, na fase	359

intensiva	
Tabela 71: Frequência de práticas de escrita associada a linguagem não verbal, na fase intensiva	359
Tabela 72 – Passatempos da turma participante no estudo	365
Tabela 73 – Exemplos da prática de todos os tipos de texto extra-escolares	552
Tabela 74 – Qualidade de escrita em diferentes profissões	583
Tabela 75 – Situação dos sujeitos de investigação em relação a cada ideal-tipo	610

## LISTA DE ABREVIATURAS

DLM = Didáctica de Língua Materna  
 LM = Língua materna  
 LP = Língua Portuguesa  
 DL = Didáctica de Línguas  
 LE = Língua estrangeira  
 DE = Didáctica da Escrita  
 EB = Ensino Básico  
 CEB = Ciclo do Ensino Básico  
 TIC = Tecnologias da Informação e da Comunicação



## INTRODUÇÃO





## INTRODUÇÃO

*“The beauty of the written language is that it is so engaging, so organizing of ourselves and our attention, such a site of growth of intellect, self, and identity. Writing is a means of becoming, of putting new selves on the line, of drawing on all that others have said.”*

(Bazerman, 2005 in *The Quarterly*)

A escolha desta citação de Charles Bazerman para dar o mote inicial ao nosso trabalho prende-se com o facto de que ilustra, de forma exímia, aquilo que também “pensávamos” mas nunca soubéramos dizer com tal simplicidade e capacidade de abrangência. Ou então, com o facto de que promoveu uma identificação imediata, por abranger, tão sumariamente, um “sentimento” que também é o nosso, em relação à (nossa) escrita. A enorme capacidade de a escrita nos envolver, nos absorver e de reter a concentração, orientando a acção para uma organização intelectual de massas informacionais dispersas que se concretize naquilo que podemos chamar de uma construção nossa, é, indubitavelmente, um atributo que lhe confere a beleza, a singularidade de um processo através do qual somos, agimos, nos construímos, nos co-construímos, nos revelamos, nos expomos, nos transformamos. Através da escrita, actividade de linguagem, dialogamos com os outros, cumprindo um diálogo intersubjectivo a uma escala exponencialmente alargada, em que interagem escritos múltiplos. Mas, sobretudo, dialogamos connosco, na medida em que, apropriando-nos continuamente da linguagem em contacto com os outros, a usamos como forma de elaboração de pensamento e voltamos a entrar no ciclo de abertura e comunicação com os outros, o que equivale a assumir a concepção dialógica da linguagem e do ser humano (Bakhtin, 1992; Geraldi, 2003).

A esta beleza do acto criador e dialógico que a composição escrita constitui chamaríamos, também, complexidade – de conhecimentos e de saberes a dominar para escrever; de transformação de ideias em linguagem; de controlo semântico-pragmático da intencionalidade comunicativa; de intervenção, para

aperfeiçoamento, sobre o próprio texto em construção e já construído; da dificuldade em determinar que o texto chegou ao fim, avaliar se cumpriu a sua função ou aquilo a que nos propúnhamos... ou aquilo que o leitor esperava dele... ou todas estas variáveis em simultâneo; da necessidade de gerir o entusiasmo de quem começa e “descobre” algo a que dá relevância e a insegurança de não conseguir orquestrar a linguagem como construção de saber de forma pertinente para si e para o Outro... Esta complexidade subentende, portanto, que o domínio e a realização com o uso da escrita não se atingem, apenas, convocando saberes formais sobre a língua, mas reclamam a gestão de inúmeros conhecimentos, processos e constrangimentos, daí a alta exigência cognitiva, intelectual e afectiva que a caracteriza e fazem dela uma das actividades mais difíceis de empreender.

Ora, à assunção da produção escrita como um complexo e poderoso instrumento à disposição do Homem para se dizer, se (re)construir, se comunicar estará associado o reconhecimento de que a escrita terá sido, efectivamente, uma das mais significativas invenções da humanidade, a que um avanço civilizacional, cultural e científico expressivamente mais acelerado se terá ficado, em parte, a dever. Talvez por esta razão à (competência de) escrita seja assignado um prestígio escolar e social que faz do saber escrever uma das prioridades do sistema educativo e, da escrita, um domínio omnipresente e central na escola.

O enfoque da nossa investigação na produção escrita fica, assim, evidente através de enunciados a que, de alguma forma, estão subjacentes as primeiras razões mais pessoais, profissionais e empiristas que nos moveram a esta escolha, ancoradas na nossa experiência enquanto escrevente e professora de língua (portuguesa) – a convicção da importância da escrita na actual sociedade do conhecimento e, consequentemente, da missão hercúlea da escola, em geral, e da aula de língua(s), em particular, de formar para escrever, de forma consciente e crítica.

A perspectiva aqui adoptada para pensar a escrita é, precisamente, a que se ocupa com questões relevantes para a escola e para os processos de ensino e

de aprendizagem – a didáctica. Deste lugar disciplinar, necessariamente poliédrico, como veremos, tem sido possível constatar que a uma cultura que valoriza o escrito não têm correspondido meios de, em contexto escolar formal, promover a sua apropriação multifuncional bem sucedida. Com efeito, o diagnóstico acerca do ensino e da aprendizagem da escrita, no nosso país, tem permitido realçar, com grande evidência, um ensino da escrita redutor bem como dificuldades graves no domínio da produção escrita (Amor, 2004; Pereira, 2000). Efectivamente, entre nós, um fraco nível de competência escritural tem sido evidenciado tanto em estudos e provas nacionais (Benavente, 1996; Ministério da Educação, 2004, 2001, 2000; Ministério da Educação & Gabinete de Avaliação Educacional, 2007) como internacionais (PISA, Ministério da Educação, & Gabinete de Avaliação Educacional, 2001).

Neste quadro, a urgência de inverter a tendência de insucesso no ensino-aprendizagem da escrita tem ganho relevo na medida em que, também entre nós, se tem vindo a afirmar uma Didáctica da Escrita (DE) cujos objectivos nucleares são encontrar formas alternativas de ensinar a escrever e compreender a que se devem as dificuldades na aprendizagem desta macrocompetência. Ora, estes enfoques, sobre o professor ou sobre o aluno, também não têm ignorado a própria complexidade do acto de produção verbal por escrito, que coloca, desde logo, problemas e desafios quer ao seu ensino quer à sua aprendizagem.

Nesta sequência, adoptamos o ponto de vista do aluno, enquanto Sujeito, aprendente e escrevente, a quem se reconhece um papel fundamental na apropriação de mecanismos para escrever eficiente e eficazmente. Esta apropriação não será, também, alheia à imagem de escrevente que o sujeito vem configurando acerca de si mesmo e às representações que vai forjando acerca da escrita e do texto que escreve; de facto, na linha da complexidade que a gestão do processo escritural comporta, já aludida, *“écrire et apprendre à écrire est beaucoup plus qu’une activité technique, c’est une activité qui engage toute la personne”* (Chartrand, 2006, p. 84). Com efeito, adoptando um modelo de *competência escritural* que se coaduna com essa complexidade e a especificidade

da produção escrita, é consensual, desde há muito tempo, que as representações são constitutivas da competência escritural do sujeito (Dabène, 1987) e, por isso, devem ser integradas nos modelos de ensino e aprendizagem da escrita.

Por conseguinte, focar, do ponto de vista da DE, a atenção sobre o Sujeito implica assumir:

- a necessidade de explicar o sentido que o Sujeito atribui ao acto de produzir textos, em diferentes contextos, já que a investigação sobre a escrita entre nós tem valorizado mais o desenho e validação de estratégias de ensino que contemplem as diferentes etapas do processo redaccional, acompanhadas do desenvolvimento da consciência metalinguística do sujeito (Barbeiro, 1999) e da identificação de modos de trabalho fundadas na facilitação do procedimento escritural (Carvalho, 1998) ou as lógicas de funcionamento didáctico por parte de quem ensina (Pereira, 2000);

- a compreensão dos processos de escrita dos sujeitos, que não se compadece com a descrição de operações cognitivas, mas estabelece pontes com as dimensões individuais e sociais da linguagem escrita com que o Sujeito contacta, o que nos transporta para a consideração da escrita como fenómeno que ultrapassa, em larga medida, a sala de aula;

- a possibilidade de o Sujeito manter experiências com a composição escrita que ultrapassam as escritas escolares e a suposição de que o conhecimento acerca dessas experiências é susceptível de propiciar a compreensão do modo como podem ser mobilizados recursos de linguagem disponíveis e apr(e)endidos através dessas várias experiências de escrita.

Estas proposições, para lá de destronarem uma visão deficitária (da competência escritural) do Sujeito, conduzem a equacionar que as representações que evocámos anteriormente, embora fazendo parte da competência escritural, não são suficientes para abranger a história do Sujeito como escrevente, os usos que faz da escrita e uma dimensão atitudinal face à escrita institucionalizada e noutros contextos extra-escolares. Um interesse assim dirigido ao Sujeito, ao quadro sociocultural em que se insere bem como à própria filiação sociocultural da escrita, leva-nos a inscrever o nosso trabalho

numa corrente de investigação em DE que se interessa, justamente, pela dinâmica de apropriação do saber escrever pelo Sujeito e de como o sentido que lhe atribui condiciona essa apropriação. Esta corrente assenta sobre a noção de *rapport à*, nomeadamente, a *relação com o saber*, em geral, e a *relação com a escrita*, em particular, como relações entre um Sujeito e um Objecto, que vão construindo e determinando o próprio objecto.

Assim, na medida da nossa consideração da escrita como prática sociocultural, construtora de identidades, e na medida do nosso entendimento de que essa construção não pode ser alheada de formas de subjectivação e objectivação da linguagem escrita, forjadas em contextos escolares e extra-escolares, estaremos a dar um passo para a compreensão (do estabelecimento) de uma dada relação com a escrita, susceptível de ser incorporada numa lógica de aprendizagem que postule a defesa de valores verdadeiramente democráticos.

Tendo explicitado, brevemente, a fundamentação para o nosso trabalho, passamos a descrever, sumariamente, a forma como o estruturámos. No sentido de procurar compreender como a relação com a escrita serve a DE e, portanto, fornece dados sobre o Sujeito, de que um modelo completo para ensinar e aprender a escrever não poderá abdicar, organizámos as nossas (tentativas de) respostas em duas partes: a primeira, que estabelece as fundações teóricas da nossa investigação; a segunda, que as mobiliza e amplia na análise dos dados recolhidos em questionários, em entrevistas e numa oficina sobre a escrita, em contexto escolar, com alunos do Ensino Básico (EB).

A Parte I – Enquadramento teórico – é constituída por três capítulos, que versam sobre:

- a emergência de uma DE, *multirreferenciada*, isto é, construída de contributos disciplinares díspares – enquadramento disciplinar do nosso estudo;
- a relação com o saber, em Educação, e a especificação e pertinência da noção de relação com a escrita, em DE – base epistemológica e metodológica da nossa investigação;

- a noção de relação com a escrita e a operacionalidade desta noção heurística em investigação e prática didáticas – contributos para uma didáctica da relação com a escrita, que incorpore a dimensão extra-escolar da escrita.

A Parte II – A relação com a escrita escolar e extra-escolar – resulta da análise dos dados e é composta pelas seguintes secções:

- Descrição do estudo e metodologia de investigação;
- Levantamento de práticas de escrita extra-escolar e escolar de alunos dos 6º e 8º anos de Aveiro, em função de dados provenientes do questionário “A Tua Escrita” (fase extensiva do estudo);
- Análise e interpretação dos discursos dos sujeitos: construção de um modelo de análise da relação com a escrita (fase intensiva do estudo) – caracterização dos sujeitos participantes e da sua relação com a escrita escolar e extra-escolar;
- (Re)interpretação e (nova) discussão dos dados – principais conclusões, conceptualização de diferentes modos de relação com a escrita, contributos do nosso trabalho e ponderação das suas limitações.

Finalmente, terminamos com algumas reflexões em jeito de balanço, assumidamente mais pessoal, de um percurso de investigação que nos permitiu construir conhecimentos, mas que também nos abriu caminho para desconhecimentos e, portanto, outros caminhos a percorrer.

**PARTE I**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**





# CAPÍTULO I – PARA UMA CONCEPÇÃO DE DIDÁCTICA DE LÍNGUAS E DA ESCRITA

*“Para fazer leitores e escritores a partir da escola, está em jogo, essencialmente, a definição de uma didáctica centrada na observação do aluno em que a questão da apropriação do escrito ganhe a dianteira, sem que isto implique que o professor abandone o seu posto de “decisor” e gestor do processo de ensino das capacidades literárias. Do que se trata, em suma, é de fazer com que todos os alunos, independentemente da sua ligação primordial à língua escrita, adquiram uma relação tal com a ordem do escrito que os leve a investir e investir-se numa prática que é, por sua vez, determinante para a aquisição de todos os outros saberes que a escola transmite.”*  
(Pereira, 2003a, p. 30, in *Leitura, Literatura Infantil, Ilustração – Investigação e Prática docente*)

## 1. Introdução

Nestes capítulos iniciais, pretendemos contextualizar disciplinarmente a problemática investigativa que nos moveu, procurando, por um lado, identificar as dinâmicas que sustentam a sua emergência e pertinência e, por outro, sintetizar conceitos e noções que enformaram o nosso trilha investigativo e que serviram de suporte quer para a concepção do estudo empírico quer, depois, para a sua análise e interpretação.

No primeiro capítulo, fazemos, sobretudo, dois movimentos, legitimados na evolução epistemológica de uma Didáctica geral para Didácticas específicas:

- um movimento de especificação decrescente, desde a Didáctica geral às Didácticas específicas, designadamente a Didáctica da Língua Materna (DLM), e, dentro desta, o surgimento de objectos de estudo que reclamam uma atenção investigativa particular, como é o caso da Escrita;

- um movimento de reunião de contributos plurais, dentro da Didáctica da Escrita (DE), para marcar a complexidade dos fenómenos de que se ocupa, a diversidade de questões investigativas e a complementaridade de modelos teóricos e explicativos.

No primeiro movimento, acentuamos a flexibilidade e a interdisciplinaridade da Didáctica, as suas prioridades, pressupostos e limites como ciência “humana” – ocupada dos Sujeitos – e votada à efemeridade e à

imprevisibilidade de tudo o que é humano, “*in all [his] messy complexity*” (Atkinson & Connor, 2007, p. 527). Identificamos a DLM, que surge da especificação da Didáctica geral, e procuramos dar conta do esforço de autonomização desta ciência de ensinar língua, que procura os seus fundamentos sobretudo na(s) Teoria(s) da Literatura e nos Estudos Linguísticos. Notou-se, porém, na DLM, uma orientação praxeológica que a terá feito derivar para uma corrente aplicacionista que, no entanto, foi sendo permeável à interacção entre a didáctica teórica e a didáctica prática e entre estas e outros campos do saber. Por sua vez, os centros de interesse individualizados – o professor, o aluno, o saber – foram sendo vistos na sua interdependência e o reconhecimento do papel que se assigna ao Sujeito no processo de ensino-aprendizagem foi reclamando uma consideração de factores heterogêneos, que invocavam não só o mundo escolar como também o mundo extra-escolar.

No segundo movimento, depois de recordarmos um paradigma de ensino da escrita focado na prática de redacções e de evocarmos algumas alternativas que vêm reagindo a este paradigma de ensino “impressionista”, procuramos fazer uma reflexão sobre a complexidade da escrita e de como o seu reconhecimento se associa ao da sua importância, contribuindo para sublinhar a urgente necessidade de formar Sujeitos que escrevam bem em situações multifuncionais. Além disso, as evidências de existência massiva da escrita como prática pessoal e social, para lá de revelarem a multiplicidade que as caracteriza, permitem-nos fazer, sobretudo, três inferências que se vão revelar fulcrais no desenho de caminhos investigativos: i) os alunos, quando vão para a escola, já sabem coisas sobre a escrita e, durante o percurso escolar, vão aprendendo, fora da escola, modos e razões para escrever; ii) os alunos, quando saem da escola, têm de saber mais coisas sobre a escrita, para conseguir dar resposta às exigências escriturais sociais e profissionais com que se deparam; iii) as práticas pessoais e sociais de escrita contrastam com as práticas escolares porque não se revêem aí nem a escrita escolar reflecte a diversidade da escrita extra-escolar.

As três inferências formuladas têm como denominador comum o lugar central do Sujeito escrevente, sendo que a primeira vai determinar um interesse investigativo pelas representações e práticas escriturais extra-escolares dos Sujeitos e também pelos saberes das crianças antes de aprenderem formalmente a escrever (Martins, 2007) ; a segunda vai originar investigações sobre o processo de escrever, modos de ensinar e estratégias de aprendizagem congruentes com a recursividade do processo escritural. Finalmente, a terceira inferência coloca o desafio de conceptualizar e testar modos de trabalho didáctico susceptíveis de preparar os alunos para situações de escrita autênticas, ancoradas em contextos de comunicação. O nosso posicionamento vai partir, portanto, do pressuposto de que escrever é uma questão de Sujeitos, de Textos e de Contextos, cujas implicações didácticas procuraremos, sumariamente, frisar.

Assim, a nossa incursão no percurso epistemológico da Didáctica é, necessariamente, breve, para nos determos mais sobre a DE e os contributos que dela fazem uma ciência multirreferenciada (Barré-De Miniac, 1997). Portanto, fazer um balanço do saber adquirido em Didáctica (da Escrita) é, necessariamente, selectivo e redutor, porque resulta dos caminhos que percorremos e do filtro com que os interpreta(á)mos – em que precisamos de assentar em caminhos já percorridos e abdicar de os explorar a fundo (foram os de outros e não os nossos); -, e, também, arriscado, porque se faz uma síntese pessoal, na certeza, porém, de uma incompletude. Tentar minimizar esta incompletude, investindo numa circunscrição de saberes que concorram para uma construção conceptual significativa, eis aquilo a que nos propomos, num discurso polifónico e intertextual, em que, com a expressão de uma apropriação subjectiva, procuramos atenuar a sensação inibidora de que “nada é nosso”.

## **2. Diversidade e Unidade em Didáctica**

A investigação em Didáctica ancora-se, *lato sensu*, na investigação em Educação, que, apesar de ser um ramo científico extremamente jovem (Alarcão et al., 2004; Martinand, 2007) – com todos os problemas epistemológicos e culturais

que isso acarreta (Cortes, 1987; Gagné, 1990) –, nos revela seis prioridades fundamentais, como sejam a descrição, compreensão, explicação, predição (formulação de hipóteses), teorização e transformação (Gagné, 1990). Na sua breve história, a investigação educacional parece tendencialmente mais flexível em termos ontológicos, epistemológicos, metodológicos, teleológicos e dialógicos, segundo a definição que lhe dá Isabel Alarcão em “Novas tendências nos paradigmas de Investigação em Educação” (2001). Recusando cortes de paradigmas, a investigação educacional tem, actualmente, uma maior tendência a sintetizar, unificar, cruzar fontes de informação diversas, numa interacção e diálogo entre vários quadrantes, mais teóricos ou mais práticos, como também argumentam J. A. Gómez e P. A. Cartea (1995), segundo os quais uma possível crise paradigmática nas perspectivas clássicas de investigação em Educação, em confluência com a génese de opções de ruptura com o seu proceder metodológico, vem suscitando um crescente interesse por formas de conhecimento que ampliem e diversifiquem os estilos e as vias de acesso às realidades educativas; situação, aliás, coincidente com a emergência de concepções e práticas em que o propósito de analisar e/ou compreender os factos educativos se torna indissociável da sua transformação – neste sentido, “a mesma complexidade da educação deverá propiciar a complementaridade dos paradigmas” (Gómez & Cartea, 1995, p. 138).

Aceites estas premissas, a investigação educacional não é somente feita para aumentar o nosso conhecimento sobre determinado aspecto mas, muitas vezes, para conduzir a resultados que possam ser utilizados em diversos contextos educativos, dadas as implicações práticas imediatas perspectivadas nos objectivos de mudança que lhe dão origem (Bogdan & Biklen, 1994, p. 264):

*“when we use the term educational research, we likewise have in mind the application of these same principles to the problems of teaching and learning within the formal educational framework and to the clarification of issues having direct or indirect bearing on these concepts.”* (Cohen & Manion, 1994, p. 40).

As dinâmicas de construção de conhecimento assim entendidas pressupõem colaboração entre o investigador e outros agentes educativos, necessidade que se vem acentuando cada vez mais e para que a investigação

educacional vem chamando a atenção (Andrade, 2008; Guskey & Huberman, 1995; Lieberman, 2000; Pereira, 2001a). O investigador não terá uma atitude observadora exterior e avaliativa, antes implicar-se-á construtiva e criticamente nos projectos em que se envolve. Os estudos de caso, mais aprofundados, e a análise de discursos e práticas dos Sujeitos participantes na investigação têm vindo a ganhar um grande relevo, precisamente por dois grandes motivos: i) a especificidade do Sujeito criador e actor e da sua relação com a realidade; ii) a necessidade de envolvimento e de comprometimento com os terrenos de investigação, que passam a ser, também, terrenos de acção e de intervenção – o que não poderá fazer-se sem uma implicação e imersão reais nos contextos educativos (Canário & Correia, 1999). Isabel Alarcão percebe, na continuidade das tendências referidas, a emergência de um novo paradigma – o *experientialismo crítico*, “para acentuar a mediação do fator humano na investigação, a existência de redes de interação...” (2001, p. 141).

Podemos, assim, sintetizar algumas orientações, pressupostos e limites da investigação em Educação, relevando o que nos vai interessar para configurar a concepção de Didáctica em que nos situamos:

- i) valorização do Sujeito como pessoa integral, interessando-se pelo potencial criador que nele existe;
- ii) aceitação da natureza contextual e subjectiva de apreensão e compreensão da realidade, valorizando o conhecimento habitualmente designado por “senso comum” bem como as emoções que lhe subjazem, numa aceitação evidente dos limites da representação cognitiva da realidade;
- iii) reconhecimento da colisão entre investigação em Educação e prática educativa, empenhando-se em actuar e testar no terreno procedimentos didácticos sustentados em conhecimento co-construído a partir de diálogos, discursos e práticas dos Sujeitos participantes.

A Didáctica enquadra-se, assim, neste contexto da investigação em Educação, e surge, nos anos 70, distinguindo-se da Pedagogia, porque concebe uma reflexão mais centrada nas situações de ensino-aprendizagem específicas, desligando-se de uma pedagogia geral sobre a prática de sala de aula. A utilização do termo “Didáctica”, que procurava, justamente, apontar para outro campo específico, não era uma questão de moda e a sua pertinência e operacionalidade encontram-se validadas, pelo menos, pela sua actualidade e, mais ainda, pelas ramificações e orientações investigativas que, desde então, têm surgido no seu seio. Como nova disciplina de investigação, resulta de mestiçagens (Charlot, 2006, p. 9; Martinand, 2007, p. 160), que ainda hoje a caracterizam, como veremos.

A Didáctica preocupa-se especificamente com os saberes e os modos de transmissão dos saberes. É neste contexto que o conceito de *transposição didáctica* (que remonta aos anos 70), retomado por Yves Chevallard e Marie-Alberte Johsua (1991), ganha relevo, por se constituir quer como instrumento de pensamento quer de ruptura, num momento em que uma Didáctica mais geral, “ciência de ensinar” (Melo, 2006, p. 39), abre caminho às didácticas específicas, que fundam os seus campos próprios. Com efeito, o conceito de *transposição didáctica* ajuda a constituir e a fundar as didácticas de diferentes disciplinas e, ainda que Chevallard & Johsua façam uma reflexão muito específica aplicada à Matemática, não deixam de enfatizar a diferença geral que, em cada disciplina escolar, existe entre o “saber culto”, que a precede e funda culturalmente, e o “saber a ensinar”, que os seus conteúdos programáticos traduzem; a transposição didáctica refere-se à passagem operada do “*savoir savant*” ao “*savoir enseigner*”, intrinsecamente associada a intenções didácticas particulares. Qualquer projecto de ensino e de aprendizagem se faz dialecticamente com a identificação de saberes cultos e de conteúdos a ensinar. A passagem de objectos de saber (culto) a objectos de ensino implica transformações – é aqui que a Didáctica também se coloca, analisando a forma como os saberes são ensinados.

Por conseguinte, a Didáctica não toma o lugar da Pedagogia – centrada, em geral, na sala de aula – antes corporiza uma atenção particular ao ensino de

saberes de uma dada disciplina, configurando-se, ainda, por uma especificidade nova: uma preocupação maior com a análise das actividades e das operações de pensamento que a aprendizagem implica. Trata-se, assim, de uma abordagem interactiva e integrativa de diversos ângulos de análise – o professor e os modos de transmissão de saberes, os saberes, os alunos e os modos de apropriação dos saberes, isto é, o processo de ensino-aprendizagem e as dinâmicas aí implicadas.

Entendemos que a Didáctica terá, portanto, três grandes finalidades: descrever, explicar e intervir sobre o ensino-aprendizagem. Conscientes de que a Didáctica, como área de investigação, é legitimada pelas “preocupações, ansiedades e perplexidades do mundo em que se inscreve” (Melo, 2006, p. 40), postulamos que, ao ocupar-se das questões levantadas pelo ensino-aprendizagem, elabore e esclareça saberes de referência para o ensino e modelos didácticos de compreensão e de actuação. É nesta medida que é estéril o afastamento de uma Didáctica descritiva e explicativa de uma Didáctica interventiva, porquanto uma Didáctica que só se situasse ao nível da descrição poderia confundir-se com os estudos sociológicos e uma Didáctica que enunciasses preceitos para a intervenção em sala de aula, sem descrição e compreensão das realidades aí implicadas, seria infundada.

É por esta tríplice função da Didáctica que, necessariamente, temos de a perspectivar como ciência de interface, já que se situa num cruzamento complexo da interacção de vários sistemas:

i) as inter-relações entre investigação e trabalho didáctico, *id est*, entre Didáctica teórica ou investigativa e Didáctica prática ou profissional (Alarcão, 1989), intervenção didáctica – o trabalho em terreno escolar, de professor e alunos (segundo J. F. Halté in Barré-De Miniac, 2000, p. 103);

ii) e as inter-relações entre este primeiro sistema já interactivo e as outras ciências sociais.

A Didáctica deve mover-se, no plano teórico-investigativo, por questões emergentes do terreno da prática, norteando-se para a resolução de questões ligadas ao ensino. A investigação em Didáctica tem, assim, por missão, contribuir



para uma optimização da prática, delineando novas linhas de acção cuja implementação seja objecto de mais análises descritivas e avaliativas, num ciclo cuja complexidade alimenta gerações sucessivas de questionamentos e experimentações:

*“Todo o conhecimento da Didáctica de Línguas deve constituir-se em senso comum, e como tal deve ser e estar orientado para a praxis (...) produzindo (auto)conhecimentos e (auto)desconhecimentos no diálogo com outras formas de saber, esta disciplina procura reconciliar-se com o senso comum enquanto forma de rentabilização e de enriquecimento da relação do Homem com o(s) seu(s) mundo(s). Neste sentido, o conhecimento que produz deve circular de forma clara, transposto para um discurso social, deve estar acessível enquanto nova forma de racionalidade e de interpretação dos fenómenos educativos, enformados por contextos político-económicos e sociais complexos. Dito de outra forma, o conhecimento produzido pela DL deve contribuir para a inteligibilidade do mundo, tornando-o cognoscível, aproximando-o dos Sujeitos...”* (Melo, 2006, p. 47)

Dadas as inter-relações que a Didáctica estabelece com outros campos de saber, adoptamos, como M. Dabène, uma visão alargada e aberta desta ciência jovem. A Didáctica necessita de saberes emanados doutras ciências para criar modelos pluridisciplinares capazes de captar uma visão caleidoscópica da “constelação didáctica” (Dabène, 1996), que dê conta da complexidade, da transitoriedade e da imprevisibilidade dos fenómenos que estuda<sup>1</sup>, radicados num tempo e espaço específicos. Esta “dependência” da Didáctica face a outras ciências não compromete a sua autonomia, pois que opera com “*libre arbitre sur un fonds de savoirs partagés et possibilité d’en construire de nouveaux à l’intérieur d’un horizon théorique reconnu comme pertinent*” (Dabène, 1996, p. 88).

---

<sup>1</sup> No mundo do ensinar, “tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração” pois “a atenção ao acontecimento é a atenção ao humano e a sua complexidade” (Geraldi, 2004, p. 21), daí a imprevisibilidade com que a Didáctica sempre se confronta.

### 3. A Didáctica da Língua

No âmbito da Didáctica, foram ganhando relevo as Didácticas específicas – de Ciências, de Línguas – consequência de uma delimitação de “*saberes cultos*” e “*saberes ensinados*”, atinentes a diferentes contextos disciplinares, e da constatação da operacionalidade das didácticas de diferentes áreas do saber. Assim, a DLM evidencia-se por ter como objecto de trabalho e objectivos essenciais o ensino-aprendizagem da língua materna (LM), com vista ao desenvolvimento do domínio quer da compreensão quer da produção orais e escritas.

Durante muito tempo, a Linguística, a Literatura e os Estudos Literários foram os núcleos duros da DLM. O estudo da língua e dos textos literários e a transposição de conceitos destas “disciplinas-mãe” da DLM para os programas, manuais e práticas de ensino foi comum. Consequentemente, a aula de língua estava impregnada de noções de conteúdos adaptados da Linguística e de definições de termos aplicados na análise do texto literário; daí a importância sempre atribuída, na aula de LM, ao funcionamento da língua (gramática, ortografia...) e a predominância do texto literário nas práticas de leitura e de escrita.

Interrogações como “Que métodos usar?”, “Que exercícios propor?” relevam de uma preocupação didáctica centrada no professor e no ensino; outras questões, mais direccionadas para os saberes a transmitir, terão encontrado respostas sucessivas na passagem dos saberes das disciplinas-mãe para a prática de sala de aula; a DLM ocupou-se significativamente desta transposição, que, aliás, foi fundacional das didácticas específicas, como vimos. A DLM deveria, assim, apoiar-se na observação e descrição de práticas de ensino, de interacções didácticas, na observação das etapas de aprendizagem e na avaliação das mesmas bem como na elaboração de exercícios, actividades, tarefas passíveis de incrementar a utilização dos saberes e saberes-fazer relativos às actividades de linguagem orais e escritas. Estamos, assim, diante de uma disciplina “à visée praxéologique, pourvue d’une utilité sociale” (Reuter, 1996b, p. 12), que articula três ângulos fundamentais: *visées intradisciplinaires* (saber e saber-fazer); *visées scolaires*

(articulação de disciplinas); *visées extrascolaires qui justifient la discipline par des objectifs et des finalités qui excèdent l'école* (Reuter, 2004, p. 6).

À constituição de uma Didáctica específica de LM esteve subjacente, portanto, o reconhecimento da especificidade de uma ciência que pretendia perceber e operar sobre o processo de ensino-aprendizagem da LM. Todavia, essa compreensão e actuação não podiam restringir-se ao pendor aplicacionista que a vinha caracterizando. Acompanhando, assim, a constatação da multiplicidade de factores intervenientes nas situações de ensino e de aprendizagem – os conteúdos a ensinar, os métodos de ensino, as relações pedagógicas, a interacção entre professor e aluno, a aprendizagem e as condições que optimizam o desenvolvimento do Sujeito... –, as ciências sociais – como a Psicologia, Psicologia Cognitiva, Ciências da Linguagem, Sociologia, História, Linguística, Sociolinguística, Antropologia, Psicolinguística, Psicologia Social, Psicologia da Linguagem, Sociologia do Sujeito... – invadiram o campo da Didáctica e deram-lhe novos contributos ou abriram vias inexploradas, como a atenção voltada para a identificação de práticas e representações individuais e sociais. De uma Didáctica específica, baseada numa transposição de saberes e num ensino declarativo, passamos, assim, a uma Didáctica de Línguas (DL) ciente das suas especificidades e limitações, que se assume como transdisciplinar; com efeito, *“il vaut mieux s'intéresser moins aux frontières disciplinaires et plus aux problèmes eux-mêmes”* (Lahire & Johsua, 1999, p. 55).

Embora nos tenhamos posicionado numa perspectiva diacrónica e, por isso, tenhamos feito uma incursão pelo surgimento da DLM – porque o nosso trabalho se centra na aula de Língua Portuguesa (LP), LM (L1) para os Sujeitos com quem trabalhamos, – preferimos referir-nos à “Didáctica de Línguas” (DL), para sublinhar a orientação epistemológica mais actual (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, & Melo, 2008) e as inter-relações que também existem entre as didácticas específicas de várias línguas. Na verdade, o interesse que as abordagens em LM/L1 têm para o ensino de outras línguas (segundas ou estrangeiras – L2, LE) e vice-versa tem sido demonstrado pela investigação e pela prática didáctica

(Guasch, 2000; Vygotsky, 2005)<sup>2</sup>, não obstante as especificidades das situações de ensino-aprendizagem em L1 e em L2 (Ançã, 1999) ou LE (Andrade, 1997). Por conseguinte, consideramos, como S. Melo, que a LM, L2 ou LE são “sinais de uma mesma capacidade de linguagem e de construção do mundo”(Melo, 2006, p. 43). Ora a capacidade de linguagem incorpora a capacidade de saber escrever, de que falaremos mais minuciosamente, que comporta uma complexidade e uma transversalidade que colocam desafios e problemas a qualquer aprendente, seja em que língua for. Com efeito, mesmo sendo possível identificar algumas dificuldades linguísticas pontuais de não nativos no uso oral e escrito de, por exemplo, uma língua de acolhimento (Ançã, 2007; Oliveira, Faneca, & Ferreira, 2007) – reconhecidas, muitas delas, pelos próprios Sujeitos –, se nos colocarmos do ponto de vista da ordem do escrito, temos de reconhecer que esta suplanta a identificação e o trabalho sobre problemas linguísticos mais circunscritos, que os Sujeitos foram capazes de referir, mas requer um trabalho processual com a escrita, que é comum a qualquer língua.

A DL é, portanto, uma didáctica do “heterogéneo” e, por conseguinte, são necessários modelos descritivos e explicativos que dêem conta desta inconstância polimórfica, que não se confina, de resto, às condições de acção do triângulo didáctico – professor, alunos e saber –, mas que compreende o contexto histórico, político, social em que a aprendizagem tem lugar. Diríamos, assim, como S. Melo, que a DL se situa num quadro de uma “epistemologia do complexo e da interdisciplinaridade” (Melo, 2006, p. 28) e, por isso mesmo, de flexibilidade. De facto, a interdisciplinaridade está em sintonia com a complexidade inerente aos objectos de estudo da DL, pelo que não a inferioriza, antes a credibiliza, pois que se assume como ciência que não pode estudar as dinâmicas de ensino-

---

<sup>2</sup> Segundo Vygotsky, o domínio de um nível mais elevado na esfera dos conhecimentos científicos também aumenta o nível dos conhecimentos espontâneos; este processo é análogo à aprendizagem de uma LE – as formas mais elevadas desenvolvem-se antes da fala fluente. Por isso é que Goethe assevera que “aquele que não conhece verdadeiramente uma LE, não conhece a sua própria”, precisamente porque a LE facilita a transposição de uma reflexividade mais abstracta, que é inerente à sua aprendizagem, para a LM, que começou por ser dominada nas suas formas espontâneas, sem consciencialização teórica.

aprendizagem sem atentar nos Sujeitos e nas múltiplas perspectivas que, em conjunto, se aproximam de uma visão mais global do Sujeito, alcançável através de uma “mestiçagem metodológica” – *“comme la didactique est une science de certains rapports humains, il n’est pas vraiment étonnant qu’on y retrouve les méthodes d’approche appliquées généralement en sciences sociales et humaines”* (Lahire & Johsua, 1999, p. 30). A DL não se compadece, portanto, com visões estanques e compartimentadas da realidade social, educativa, cultural:

*“La DL rompt avec les conceptions dualistes qui caractérisent une vision positiviste de la science (par exemple, entre réalité et science, contextes naturels et artificiels, observateurs et observés, théorie et pratique, objectivité et subjectivité, Moi et l’Autre), actuellement en rupture épistémologique”* (Alarcão et al., 2008).

A DL, tendencialmente, centra-se na pessoa, o Sujeito que ensina ou que aprende e, assim, a DL é, impreterivelmente, uma ciência do Sujeito, pelo que não pode negar o seu carácter humanizante nem consumir-se com a efemeridade a que esta posição epistemológica a vota<sup>3</sup>.

#### **4. A Didáctica da Escrita – contributos para uma disciplina multirreferenciada**

Até aos anos 80, no quadro, ainda, de uma DLM, a tónica era posta na leitura, enquanto a escrita surgia em segundo plano; na verdade, a escrita era vista como síntese de saberes e aplicação de normas relativas a subsistemas da língua – sintaxe, ortografia, conjugação, ortografia... (Reuter, 1996b) –, em harmonia, aliás, com a época em que a DLM era mais uma ciência aplicacionista, afastada da *praxis* educativa, mas preconizando que os frutos da sua investigação fossem transpostos automaticamente para as práticas lectivas. A DLM constituía os seus saberes de referência, elaborava os *“saberes a ensinar”* e prescrevia *“receitas”* de acção para os professores aplicarem nas suas práticas de ensino.

---

<sup>3</sup> “Em educação os estudos estão habituados à não repetibilidade, habituados à não preditibilidade de suas fórmulas, habituados à subjectividade de seus conceitos e, sobretudo, habituados a negar universalidade a suas conclusões sempre locais e históricas.” (Geraldi, 2003, p. 8).

Contudo, a DLM foi passando de uma “disciplina de aplicação” para uma “disciplina de interacção” e, assim, dando lugar a uma DL, passando a caracterizar-se por uma dupla função: disciplina de observação – e, conseqüentemente, de produção de conhecimento –, mas também de intervenção e de inovação (Alarcão et al., 2008). Esta evolução reenvia a uma tendência crescente de pôr a tónica no Sujeito, pois, acima de tudo, o estudo do ensino-aprendizagem é a análise dos Sujeitos envolvidos nessa dinâmica.

A tendência para centrar a investigação e a prática didácticas no “Sujeito” começa a surgir assistida por um interesse crescente pela (produção) escrita e não tanto já pela leitura (recepção do escrito). De facto, a escrita tem-se tornado, cada vez mais, uma prática fundamental não só no ensino de línguas mas também em todos os quadrantes escolares, assim como na vida privada, profissional, cívica. Esta mutação para uma sociedade crescentemente exigente da escrita, por um lado, traz à luz a verificação de que o Sujeito sai da escola com uma preparação escritural insuficiente, que não lhe permite ser bem sucedido em diferentes situações requerentes da produção de escritos, e, por outro, enfatiza a necessidade de perceber como é que se aprende a escrever – daí a atenção sobre o Sujeito que aprende *in continuum* – o aprendente – e como é que se favorece e apoia a aprendizagem da escrita. Além disso, o reconhecimento de uma imbricação profunda entre a escrita e a escola é tributário do reconhecimento da correlação existente entre o desempenho atingido na expressão escrita e o sucesso escolar generalizado (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997). A omnipresença da escrita na escola e a constatação de que do domínio desta competência de produção verbal depende, largamente, o sucesso escolar está, naturalmente, na raiz de um interesse investigativo por este domínio da língua, que tem vindo a crescer significativamente desde os anos 80 (Barré-De Miniac, 1995; Daune, 2007).

A percepção de que os conhecimentos linguísticos e literários não chegam para ensinar e aprender a escrever foi propulsora da abertura da DLM a outras abordagens, que davam conta de numerosos factores – obliterados, até então –, intrincados no ensino e na aprendizagem da competência de produção escritural, e

da necessidade de uma “teoria da escrita” que os sistematizasse. À falta de um polimorfismo teórico sobre escrita subjacente ao seu tratamento didáctico podíamos atribuir a causa para um ensino em que o texto literário era considerado modelo de (boa) escrita e pretexto quase único para a escrita e para o seu ensino (?), o que levou a que inúmeros jovens e adultos se sentissem, em diversas situações de produção textual, como estranhos em terras alheias e inhóspitas. Os conhecimentos gramaticais não chegavam nem os textos literários serviam de modelo para todas as necessidades e exigências escriturais. Havia muito mais a descortinar num processo contínuo de aprendizagem da escrita, em que iriam interessar quer o(s) processo(s) de escrita quer a forma como o Sujeito o(s) vivia e como podia ser ajudado no domínio desse(s) processo(s) – função que competiria ao didacta e ao professor que, até então, munido de contributos circunscritos à Linguística e à Literatura, não era capaz de dar resposta à complexidade que se reconhecia à didáctica da escrita em sala de aula. Não sabemos se, ainda assim, não estamos num domínio de actuação didáctica profissional dependente das orientações didácticas investigativas ou se essa dependência, sempre redutora, se consubstancia, antes, em terrenos de acção carentes de interacção e de justificação mútua.

Se a didáctica da escrita vigente não estava a ser capaz de fazer os Sujeitos apropriarem-se de diferentes lógicas de produção textual, então não estava a cumprir a sua função. Entendemos, assim, que, na DL, se foi distinguindo a Didáctica da Escrita (DE) pela constatação da especificidade do objecto “Escrita” e da complexidade do seu tratamento didáctico. O objectivo prioritário da DE será, então, favorecer a apropriação (Charlot, 2000, 1997) crescentemente autónoma dos mecanismos básicos que sustentam a escrita, a fim de que o Sujeito seja capaz de a utilizar de modo intencional e pessoal, em situações diversificadas, auto-regulando esse uso. Para isso, a DE terá de facultar saberes mobilizáveis e facilitadores que apoiem o Sujeito, para que escreva com progressiva autonomia, assumindo a responsabilidade do seu texto e sabendo tomar e justificar opções no processo de escrita.

De uma visão redutora e aplicacionista da escrita quer na didáctica investigativa quer na prática, a escrita assume-se, pelo menos conceptualmente, como lugar didáctico de convergência pluridisciplinar. No entanto, apesar de todos os conhecimentos produzidos neste campo, ainda podemos afirmar, como Y. Reuter, que estaremos na “pré-história” da DE, quer a nível escolar quer investigativo (Reuter, 1996a).

#### **4.1. A Escrita no paradigma redaccional de ensino**

As práticas tradicionais, porque habituais, de ensino da escrita – ou, antes, da ausência do seu ensino (Pereira, 2007a) – têm sido já descritas e caracterizadas (Amor, 2003; Bucheton, 1995; Pereira, 2000a; Reuter, 1996a, 1996b), pelo que procederemos, apenas, a uma síntese operatória que nos interessará convocar para, mais tarde, descrever e compreender, com mais acuidade, os discursos dos Sujeitos de investigação sobre as práticas escolares de escrita.

A aula-tipo de LM investe parte significativa do seu tempo na leitura do texto literário e no ensino de noções gramaticais mais ou menos a propósito dos textos lidos, seguindo-se, por vezes, uma actividade de escrita como aplicação desses saberes da língua. Este modelo padece de algumas limitações, relacionadas com os seguintes aspectos:

- **objectivos** – os objectivos da actividade de escrita são, sobretudo, avaliar as aprendizagens veiculadas anteriormente, essencialmente gramaticais, e, simultaneamente, um conjunto de aulas, a própria escrita do aprendente e, ainda, “desenvolver” um determinado tema/assunto;
- **conteúdos** – trabalha-se a “redacção” ou “composição”, sabendo-se que obedece a uma introdução, desenvolvimento e conclusão e que requer alguma originalidade, criatividade e, por vezes, manifestação clara de influências literárias. Normalmente, traduz-se numa narrativa curta, às vezes “pseudo-autobiográfica”. Este “tipo de texto” não se enquadra em nenhuma situação de comunicação específica, a não ser no



artificialismo escolar de produção escritural destinada à avaliação feita pelo professor;

- estratégias/actividades didácticas – a escrita da redacção é feita, normalmente, no “final” de “unidades didácticas”, após: i) apresentação de modelos, habitualmente literários, ou de outros textos de que seja possível extrair conteúdos e ideias (única interacção leitura-escrita); ii) ensino de gramática (supõe-se que os alunos transponham para os seus escritos os conhecimentos linguísticos expostos). Porém, às vezes a escrita irrompe subitamente, sobressaltando a ordem natural da aula-tipo, porque os alunos não se portaram bem e, portanto, o castigo é escrever, sozinhos, mais cedo do que é costume;
- organização didáctica – tempo limitado para escrever na aula (ausência de revisão e de reescrita) ou escrita remetida para trabalho de casa;
- avaliação – a avaliação é sinónimo de correcção e de classificação quantitativa ou qualitativa. São corrigidos aspectos locais, microestruturais (sintaxe, ortografia, pontuação, vocabulário, conjugação verbal...) do texto em detrimento da sua globalidade/macroestrutura; as apreciações dos professores são normativas, sumativas, despersonalizadas, predominantemente orientadas para o destaque dos “erros”, e genéricas, com pouco carácter explicativo e formativo. Com efeito, o ensino da gramática (de frase, incapaz de dar conta da organização das formas textuais) continuará, nas aulas que sucedem à “redacção”, regendo-se por uma planificação de índole programática e não tendo em conta dificuldades concretas manifestadas pelos alunos nos seus textos, que não corresponderão unicamente a questões relacionadas com a “frase”; por conseguinte, haverá raras oportunidades de melhoria de erros assinalados (aos erros marcados nas correcções não corresponde a sua compreensão e muito menos a melhoria – erro detectado só é erro emendado se for compreendido...); estigma do “certo” e do “errado” e

da “melhor/boa” e “pior/má” composição. Ou seja, a avaliação é algo confusa porque se pediu um texto sobre um determinado conteúdo, mas avaliou-se, sobremaneira, a forma, com ênfase nas microestruturas.

Ora, a ausência de objectivos concretos condutores da produção escritural, de um destinatário real e de mecanismos de socialização dos textos, cada um destes factores *per se* ou conjugados, deixam nítido o artificialismo das práticas escriturais, também escassas, porque limitadas a algum tempo e, apenas, depois de “dar a matéria”. Deste modo, podemos fazer algumas ilações/hipóteses:

- Se a escrita é pedida, na maior parte das vezes, a cada aluno e, muitas vezes, remetida para trabalho de casa, o aluno encara a escrita como uma obrigação solitária;
- Se o professor corrige, sobremaneira, a ortografia, a pontuação e o vocabulário, o aluno acha que estes são os saberes essenciais para saber escrever bem e é incapaz de problematizar o texto em termos macroestruturais;
- Se, nuns momentos, a escrita é avaliada positivamente e, noutros, negativamente, devido a razões que a razão escritural dos alunos desconhece, os alunos encontram uma justificação fácil e rápida – a boa escrita depende da inspiração, do professor (se o professor gostou ou não do texto; se o aluno gosta ou não do professor...), do assunto;
- Se, habitualmente, os alunos recebem comentários genéricos aos seus textos, mormente, se (não) são criativos, originais e imaginativos, concluem que (não) têm (muita) imaginação;
- Se, na maior parte das situações de escrita, o aluno é mal sucedido, facilmente se desculpabiliza e desresponsabiliza – se escreve mal é porque não tem “jeito” para escrever, não nasceu com o “dom” da escrita;

- Se, por vezes, a escrita é um castigo é porque, de facto, é um “bicho-de-sete-cabeças” e é o pior que se pode fazer em aula de língua – até o professor concorda...
- Se o aluno tem um tempo limitado para escrever em aula é porque se supõe que esse intervalo de tempo seja suficiente – quanto mais depressa escrever, procurando escrever “bem” à primeira, melhor – isto significa que a escrita é encarada como transcrição de pensamento já organizado e não sujeita a um processo de reformulação (a não ser o acréscimo de algum acento, letra ou vírgula que ficaram esquecidos);
- Se o que importa é acabar o texto no tempo determinado para esse efeito, o texto deverá surgir de jacto (podem jorrar mais ou menos linhas; os que “têm jeito para a escrita” deverão escrever sempre um pouco mais...), raramente sobrando tempo para rever;
- Se a escrita é praticada frequentemente após a leitura, isso corrobora a afirmação de que ler muito ajuda a escrever melhor, que os alunos ouvem repetidamente e que parecem entender à letra;
- Se o texto entregue ao professor tem de ser legível e não pode ser rasurado, escrever bem é escrever com uma caligrafia legível, sem rasuras e com uma boa apresentação;
- Se, por vezes, o professor autoriza a escrever sobre vivências pessoais e a expressar os sentimentos próprios, isso não será para entender à letra, porque o professor querera ver alguma literariedade e originalidade no texto bem como um vocabulário rico; por isso, mais vale o recurso à imitação e repetição de soluções escriturais que obtiveram já bons resultados (quer dos textos dos autores, quer de colegas quer dos próprios);
- Se o texto literário tem um lugar de referência, deve também ser a referência principal para os escritos a produzir; se, no entanto, a obra literária é admirável e misteriosa, alcançar esse domínio da escrita e

essa originalidade é quase impossível – só os dotados o conseguem...

– o que coloca, desde logo, questões como: “*comment apprendre ce qui ne s'apprend pas? Comment imiter ce qui est inimitable? Comment utiliser et s'appropriier ce dont on a occulté la fabrique?*” (Reuter, 1996b, p. 20).

A aula de língua, renunciando, assim, a um ensino explícito da escrita, sobrevaloriza a leitura que a precede, denotando-se uma ausência de formalização das relações possíveis entre a leitura e a escrita – de facto, a escrita é considerada resultado da leitura e não o contrário, servindo como forma de aplicação dos saberes da língua. No campo da leitura, é ao texto literário que se reconhece a predominância, numa atitude de veneração de um escrito inimitável, fruto de um dom e de uma inspiração que parece nem implicar esforço e trabalho. Ora, este procedimento decerto é responsável por incutir uma sobrevalorização do literário e uma consequente desvalorização de todos os outros escritos.

A redução da leitura ao texto literário consubstancia-se numa outra redução – a do texto literário sobretudo ao texto narrativo. A preferência pela narrativa deve-se, essencialmente, ao avanço da narratologia, desde a década de 60-70, de que o ensino na aula de língua beneficiou, pelo menos em certa medida, pois foi influenciado por novos modelos de análise dos textos, que geraram numerosos conceitos e instrumentos de trabalho tanto para actividades de leitura como de escrita. Todavia, a narratologia, centrada no estudo estrutural dos textos, não adopta como objecto de estudo as condições de produção nem o Sujeito-escriptor (nas suas dimensões sociais e psicológicas). Portanto, a relativa inovação da narratologia dá-se mais numa linha de continuidade do que de ruptura com o paradigma redaccional, continuando a preferir a narrativa literária, donde decorre uma mitigada presença de outras formas narrativas, para além de que este modo de actuação não tem favorecido a aprendizagem da elaboração do texto narrativo (Pereira, 2005a). Esta constatação tem justificado, entre outras, algumas experiências de investigação-acção, a partir de géneros narrativos pouco utilizados, como a banda desenhada, para desenvolver, nos alunos, competências de expressão e de compreensão escrita, apoiadas em “pontes” entre a banda

desenhada, por exemplo, e “outras formas de discurso presentes na aula de Língua Portuguesa” (Sá, 2006, p. 34) ou experiências destinadas a perceber como modelos convencionais da estrutura da narrativa podem estar ao serviço de uma prática didáctica que fomente uma maior consciencialização dessa estrutura, por parte dos alunos, que seja consequente na leitura e na produção de narrativas.

A redução da aula de língua à leitura de textos literários e, dentro destes, de textos narrativos, origina alguns paradoxos e algumas perdas. É o paradoxo de uma sacralização do literário – limitado, todavia, a algumas escolhas – e da sacralização da escrita (literária), inacessível, *inaprendível*, contraposta a uma escrita completamente acessível e frequente, como os registos, os apontamentos, as cópias. Os alunos oscilam, assim, entre uma “escrita-reprodução” e uma escrita como tentativa de aproximação do literário. No meio, ficam todas as práticas escriturais, abundantes em todas as disciplinas – justificar, comentar, argumentar, explicar, informar, relacionar, reflectir, resumir, sintetizar... – cuja boa realização deverá depender da memorização dos conteúdos copiados, transcritos (reproduzidos), pois que outras formas de produção escritural não são levadas a cabo neste âmbito. Assim, a escrita permite reproduzir, transmitir e demonstrar conhecimento adquirido, o que significa que a própria escrita não é vivida como modo de apropriação e de construção do saber. Ficam a perder as aulas de línguas, as outras disciplinas e os alunos em todas elas, cujas representações são desconhecidas e, portanto, não levadas em conta.

Outro paradoxo é o da avaliação do que não se ensina e a avaliação levada a cabo com critérios formalistas, diferentes dos que foram enunciados em instruções de escrita. É o que acontece em funcionamentos escolares clássicos, quando o professor solicita a imaginação dos alunos, sem, contudo, dela ter feito objecto de estudo (Pereira, 2005a), e lhes devolve os textos com correcções quase exclusivamente formais; ou quando a apreciação dessa imaginação é intuitiva para o professor, desprovida de critérios que equacionem um trabalho específico sobre a imaginação que, para os alunos, é fortuita ou inacessível. Apreender o efeito por vezes paradoxal do que pedimos aos alunos, esperando modificar certos hábitos e

ajudar os alunos em dificuldade, será possível, decerto, por meio de mudanças nas práticas de avaliação (Lammertyn, 2000) e nos dispositivos didácticos que pugnem por metamorfoses fundamentadas numa reflexão sobre práticas rotinizadas.

Advogamos, como contraponto a este paradigma redaccional de escrita na sala de aula, a instauração de um “ensino sistemático, explícito e que obedeça, primordialmente, a uma racionalidade programada e instrumentada” (Pereira, 2000a, p. 32), susceptível de dar a possibilidade a todos os alunos de aprender a escrever, sem exclusões (Pereira, 2001b) e de assinar, com orgulho, textos seus (Pacheco, 2000), pois a escrita “não é uma competência que se aprenda por *vias travessas*, antes tem de ter «vida própria»” (Pereira, 2005b). É sobre algumas alternativas que procuram corporizar estes princípios, em ruptura com o modelo redaccional, que nos deteremos de seguida.

#### **4.2. Alternativas pedagógico-didácticas ao paradigma redaccional**

No intuito de dar algum destaque à escrita e de encontrar modos de trabalho didáctico mais favorecedores da prática de escrita, já nos anos 70 se desenham e experimentam algumas alternativas pedagógicas para a produção verbal por escrito. É o caso da pedagogia Freinet e do texto livre (Freinet, 1976), que conjuga a expressão escrita espontânea com outras formas de expressão, como a música, a expressão plástica, funcionando como motivação para a escrita e como incitação da necessidade de escrever. Esta prática valoriza a criança como escrevente, o feedback e a escuta de textos pelo grupo, a exploração das dimensões materiais da escrita, pela sua ligação a outras actividades, mas abstém-se de uma formalização acerca da teoria dos textos e da escrita. Tem, no entanto, o mérito de levar a escrita para a sala de aula, vincando uma asserção talvez aceite, mas pouco em prática na escola – a de que se aprende a escrever, escrevendo, numa prática sistemática.

Se a pedagogia do texto livre põe a tónica na produção escritural espontânea e subjectiva, outras práticas sincrónicas acentuam o prazer da actividade de escrita, pela ênfase atribuída ao seu lado recreativo e (re)criativo,

proliferando obras e números de revistas consagrados a este tipo de prática (cf. síntese em Reuter, 1996b, pp. 32-34). A experimentação de jogos de escrita, jogos poéticos a partir de textos lidos, construção de caligramas, acrósticos, quer individualmente quer em grupo, permitem “criar” num ambiente lúdico, que contraria a angústia associada à obrigatoriedade de salvaguardar a correcção gramatical. Estas actividades são, no entanto, vividas como “escapadelas” lúdicas à aula “dura” de língua, também porque colocam, com pertinência, a questão de não se saber muito bem avaliar as criações da criança-poeta.

Nos anos 80, outra prática apresenta opções de trabalho com a escrita, deslocando a atenção anteriormente posta no ensino para a aprendizagem, postulando que se aprende, realizando actividades que decorrem da tentativa de resolução de problemas – pedagogia do projecto. Esta pedagogia sobrepõe à planificação prévia habitual do professor a negociação na turma e o estabelecimento de um “contrato”, tentando, assim, dar resposta à motivação, por vezes difícil de gerar. Este modo de trabalho didáctico surge no quadro de um projecto de escrita que faça sentido para os alunos (Jolibert, 1994a, 1994b) e que supõe escritas longas, que surgem na diacronia dos problemas a ultrapassar e que se socorre, necessariamente, de escritas variadas, de reescritas e do apoio aos grupos (Ruellan, 2000). Estamos, claramente, num outro patamar didáctico em que as situações escolares de produção de texto não são percebidas, apenas, como lugares de aplicação de conhecimentos relativos ao funcionamento da língua. Porém, a imprevisibilidade e a abundância de referenciais teóricos necessários à implementação deste modo de trabalho bem como a gestão do espaço, do tempo e a monitorização dos grupos requerem uma grande experiência pedagógico-didáctica e preparação científica da parte do professor (cf. síntese em Reuter, 1996b, pp. 25-28).

Outros dispositivos complexos de ensino-aprendizagem da competência de escrita vêm sendo propostos, aliando à diversificação textual a diferenciação pedagógica e pugnando por desenvolver, nos alunos, uma determinada competência de acção *langagière* (Bain, 1999). É o caso da *sequência didáctica* (Pereira,

2000c), cujo modelo vem sendo teorizado e trabalhado em contextos da prática de sala de aula, com maior ou menor fidelidade ao modelo original (Schneuwly, Dolz, & et al., 2004). Esta modelização didáctica assenta, essencialmente, na promoção e acompanhamento da actividade processual de escrita, implicando etapas e tarefas orientadoras da planificação, textualização e reescrita/revisão. O objectivo principal é o de escrever para aprender a escrever um género textual, inscrito numa situação de comunicação, dirigido a destinatários autênticos. O princípio de actuação didáctica é o de programar um trabalho sobre a escrita regulado pela avaliação – i) de uma produção inicial, susceptível de fornecer dados sobre as competências que os alunos já dominam na escrita desse género bem como sobre as dificuldades que manifestam; ii) das produções intermédias e do progresso dos alunos ao longo de diversos módulos didácticos, concebidos para trabalhar os aspectos em que os alunos revelaram insuficiências, problemas ou desconhecimentos; iii) da produção final, plasmando-se em aspectos versados nos módulos programados (Koehler, Nidegger, Revaz, Riesen, & Wirthner, 2001).

A concepção e a experimentação de sequências didácticas têm levado a orientações teóricas e metodológicas para o ensino da escrita sustentadas em acções da prática e nos efeitos observados nos textos dos próprios alunos (Graça & Pereira, 2006, 2005; Pereira & Graça, 2005; Pereira, 2007b) e nos professores (Graça & Pereira, 2008, 2007) e têm demonstrado a validade de um modelo de ensino congruente com a complexidade do acto de escrever, de ensinar e de aprender a escrever.

Subjacente a estes modos de implementar o ensino da escrita está uma concepção “oficinal” do trabalho prático e orientado que o ensinar a escrever requer. De facto, nos anos 80, surgem as primeiras experiências de *ateliers* ou *oficinas de escrita*, em França, inspiradas no movimento Freinet, de renovação e transformação dos métodos escolares, e que tiveram como principais mentoras Elisabeth Bing e Anne Roche. Ainda que mais ligados, na sua origem, à escrita como passatempo e à criação literária ou poética, os ateliers de escrita, de que J. Lafont-Terranova traça a história (1999), tiveram uma rápida propagação em



vários contextos, incluindo o escolar, pondo em causa o ensino tradicional da redacção.

As oficinas de escrita, apesar das formas heterogéneas que assumem, firmam-se no postulado de que a escrita se define como um processo de escrita e de reescrita, objecto de trabalho que requer tempo, dispositivos e instrumentos precisos, em ruptura com a ideologia da escrita como inspiração ou do escrever “de jacto” à primeira – “*premier jet*” (Reuter, 1996b). Ou acentuando o pólo criativo/inventivo/lúdico – ou seja, a exploração dos recursos da língua com finalidades lúdicas ou de experimentação de trilhos literários – ou o pólo psíquico/curativo – usando a escrita como terapia – ou o pólo didáctico/textual – ou seja, de domínio da construção do texto e de regras como componentes adjuvantes do trabalho escritural –, ou conjugando um pouco cada uma destas vertentes ou acentuando uma vertente “*epistémique et citoyenne*” (Neumayer & Neumayer, 2004), as oficinas privilegiam o papel do grupo no desenvolvimento da escrita individual, solicitam o investimento do Sujeito e outorgam grande relevância à exploração de elementos e de comportamentos pedagógico-didácticos susceptíveis de criar efeitos desbloqueadores e de suporte da actividade de escrita. “*Faire de l’écriture un bien partagé*”, de modo a que cada Sujeito se sinta “actor” no processo de escrita e não anulado pela concepção de que a escrita é restrita a alguns com um “dom”, como advogam Odette e Michel Neumayer (2004), é um princípio que poderemos considerar comum às oficinas de escrita em geral.

Em Portugal, a questão das oficinas de escrita assoma, pela primeira vez, no Programa de LP para o 3º Ciclo do Ensino Básico (EB), em 1991 (Ministério da Educação, 1991a, 1991b), recomendando a realização de actividades de aperfeiçoamento de texto na aula, mais produtivas para a aprendizagem da escrita do que, apenas, a habitual correcção e classificação efectuadas somente pelo professor. Em 2003/2004, nos Novos Programas de LP do Ensino Secundário, assume-se, de forma explícita, a necessidade de trabalhar a escrita em moldes oficiais e laboratoriais, no sentido de os alunos poderem trabalhar os textos, contando com a mediação de professor e colegas, para os ajudar na reflexão que

acompanha as decisões a tomar sobre as melhores formas de escrever, em cada situação. Firma-se, assim, no texto programático:

“A prática da oficina de escrita visa possibilitar a interação e a interajuda, permitindo ao professor um acompanhamento individualizado dos alunos, agindo sobre as suas dificuldades, assessorando o seu trabalho de um modo planificado e sistemático. A oficina de escrita implica um papel activo por parte de professores e alunos que, através do diálogo e da reflexão sobre o funcionamento da língua, se empenham num processo de reescrita contínua, tendente ao aperfeiçoamento textual e ao reforço da consciência crítica.” (Ministério da Educação et al., 2002, p. 23)

A problemática das Oficinas de Escrita assume, “com esta referência directa no texto programático, outra visibilidade, que produz, inclusive, um efeito de propagação deste dispositivo de ensino-aprendizagem da língua escrita para outros níveis de ensino” (Pereira & Moreira, 2007). A defesa do interesse das oficinas de escrita como modo de (ensinar a) escrever em sala de aula é levada a cabo quer em contextos formativos (Vilas-Boas, 2003a, 2003b) quer investigativos, através da criação e/ou análise de oficinas específicas (Silva, 2007; Silva, Marques, & Ferreira, 2005; Silva, 2005b) ou da síntese e divulgação de experiências oficinais em vários contextos educativos (Pereira & Moreira, 2007).

Estes novos modos de perspectivar o ensino de escrita têm sido suportados por investigações que confirmam e explicitam a vantagem de o trabalho com a escrita ser colaborativo, em diferentes níveis de ensino, desde o 1º ciclo do EB ao Ensino Superior, quer em ambientes presenciais (Ferreira, 2005; Gomes, 2006; Santana, 2007) quer em ambientes on-line (Loureiro, 2007; Pinho, 2008) e apoiado por instrumentos didácticos que auxiliem os escreventes, desde os mais novos, sobretudo numa das fases do processo escritural em que parecem ter mais dificuldades – a revisão (Aleixo, 2005; Allal, Chanquoy, & Largy, 2004; Rocha & Val, 2003b) –, aos mais adultos, em contextos de formação superior, na fase de preparação dos textos, que inclui a tomada de notas, e durante o processo de construção textual, para que os alunos vivam a escrita como modo de construção do conhecimento e de um discurso próprio (Loureiro, 2007; Pinho, 2008). A

possibilidade de se aprender a escrever, com os outros – colegas e professor –, verbalizando sobre os procedimentos escriturais e interagindo na resolução dos problemas que a geração textual comporta, tem sido evidenciada por vários estudos feitos com alunos de níveis de ensino distintos, constituindo-se em referenciais para a prática da sala de aula (Barbeiro, 2003; Barbeiro & Pereira, 2007; Myhill & Jones, 2006; Negro, Louis-Sydney, & Chanquoy, 2006; Silva, 2005a), pois demonstram como a instituição de rotinas de revisão e de aperfeiçoamento de textos dos alunos, inscritas em sistemas pedagógicos cooperativos, propicia níveis superiores de reflexão sobre a escrita (Ruellan, 2002). Esta capacidade reflexiva concorre, por sua vez, para a apropriação de saberes e de competências no domínio da metatextualidade e da metalinguística (Aleixo & Pereira, 2008; Barbeiro, 1999).

Quer a produção escrita mais expressiva e lúdica, numa lógica mais “doméstica”, quer a produção de textos inseridos numa lógica mais “industrial”, para apropriação de técnicas e de modelos (Pereira, 2004b) – ambas assentes numa racionalidade a que presidam os diferentes géneros textuais (escolares, pessoais, sociais, profissionais, literários...) – darão origem a práticas integradoras que reúnam a acção sobre o processo de escrita e a acção sobre o contexto dos escritos (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 31), atendendo e treinando escritas com funções distintas: escrever para aprender a escrever determinados géneros textuais – *sequência didáctica*; escrever para aprender mais sobre um assunto – *ciclo de escrita* (Barbeiro & Pereira, 2007; Pereira & Pinto, 2006); escrever, em *cadernos de escrita* individuais, para criar e desenvolver uma relação pessoal positiva com a escrita (Aleixo & Pereira, 2007, 2006; Barbeiro & Pereira, 2007).

A profusão destes modos de trabalho pedagógico-didáctico com a escrita, alternativos à aula-tipo de língua, vêm atestar, portanto, o reconhecimento unânime de que a aprendizagem da escrita é difícil e não se processa com a naturalidade com que se aprende a falar (informalmente); na verdade, a especificidade da *ordem do escritural*, de que falaremos seguidamente, reclama uma abordagem didáctica ajustada a essa complexidade.

### 4.3. A complexidade da ordem do escritural

O termo “escritural” é, pela primeira vez, usado como alternativa ao termo “escrita” por J. Peytard (cf. Dabène, 1987), para desfazer as ambiguidades terminológicas devidas à polissemia do termo “escrita” (Barré-De Miniac, Cros, & Ruiz, 1993, p. 26), que pode designar:

- as características físicas e materiais dos traços escritos, isto é, a caligrafia; é este sentido que, de resto, encontramos em expressões como “escrita direita”, “escrita (i)legível”;
- as características próprias de um escritor, ou seja, o “estilo”;
- um fenómeno social característico de certas sociedades (por oposição às sociedades orais);
- o processo de geração de um produto escrito;
- o próprio produto escrito.

Distinguiremos, assim, o escritural do oral, duas ordens distintas de realização de mensagens em situações de comunicação – a primeira, inscrita graficamente e susceptível de leitura; a segunda, articulada sonoramente e audível.

Tradicionalmente, a disjunção entre o código oral e o código escritural é consensual relativamente a algumas dicotomias, funcionais e comunicacionais, na óptica de M. Dabène (1987), e que podemos sintetizar assim:

Ordem do oral	Ordem do escritural
Locutor e ouvinte <i>in praesentia</i>	Escritor e leitor normalmente em diferido
Emissão e recepção quase simultâneas, no mesmo contexto situacional; uso frequente de deícticos	Intervalo mais ou menos longo entre a escrita e a leitura da mensagem – exigência de uma maior especificação dos sentidos e de capacidade de contemplar aspectos cuja referência é dispensável no discurso oral
Volatilidade, dinamismo, transitoriedade	Permanência
Alternância emissor-receptor	Alternância emissor-receptor mais demorada ou impossível
Espontaneidade, pouca planificação e irreversibilidade do discurso; interrupções e hesitações audíveis	Planificação e regulação prévia, releitura, reescrita, “rascunhos”; as interrupções e inadequações ficam invisíveis
Léxico e sintaxe simplificados (elevado número de coordenadas), frases inacabadas, repetições, quebras	Maior complexidade sintáctica, escolha mais criteriosa do vocabulário – exigência de uma observância mais rigorosa de

sintáticas...	prescrições padronizadoras, da ordem da língua e do texto
Recurso à entoação, às pausas, aos acentos de insistência, ao ritmo e à linguagem gestual	Recurso aos sinais de pontuação e à acentuação, paginação, distância entre linhas...
Promove especialmente as funções sociais e fáticas, em situações em que se valoriza um discurso casual, informal e sem preocupações de planificação	Promove particularmente a transmissão de factos e ideias e as actividades de memória e de aprendizagem

Quadro 1: Ordem do oral e ordem do escritural, adaptado de várias fontes (Alves, 1993; Amor, 2003, pp. 109-110; Crystal, 2002; Dabène, 1987, pp. 17-24; Melo, 2006, p. 120; Oliveira, 1993)

Obviamente que este quadro sintetiza algumas das situações de comunicação mais correntes e que outras encontramos contradizendo o acima exposto, razão por que, na óptica de S. Melo, poderemos dizer que as dicotomias de distinção do oral e do escritural são “falsas” (2006, p. 120). Como exemplo de situações que abalam a estabilidade relativa destas dicotomias, temos: mensagens orais sem os interlocutores em presença – conversa telefónica; mensagens escritas sem intervalo temporal entre a emissão e a recepção – frases escritas no quadro, numa aula; possibilidade de anular a volatilidade do discurso oral, gravando; o oral nem sempre é tão espontâneo – pode ser um discurso preparado ou um texto escrito previamente proferido em voz alta. As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) também vieram abolir certas especificidades destas duas ordens de realização de mensagens; por exemplo, a escrita electrónica, sobretudo em *chats*, *e-mails*, *blogs*, *fóruns de discussão...*, apresenta consideráveis modificações relativamente à ordem escritural “típica”: é mais volátil, delével, modificável, associada a linguagens não verbais e caracteriza-se, *grosso modo*, pelo imediatismo da comunicação, a rapidez, sem releitura nem reescrita (Pedras, 2002, p. 7; 112).

A ordem do escritural, contudo, pelo seu carácter de “permanência” – que, apesar das modificações trazidas pelas TIC, lhe é reconhecido – está grandemente associada à colectividade, à transmissão de descobertas, saberes, progressos. Como tal, assume lugar central no sistema educativo e a aculturação escritural da criança condiciona significativamente a sua aculturação à escola (Dabène, 1987, p.

23); na verdade, a importância da aculturação à escrita e ao escrito também já é reconhecida mesmo pelos mais cognitivistas, admitindo-se que condiciona “*la mise en sens de l’écrit, et la possibilité même de la réussite à l’écrit*” (Halté, 2006). Em contrapartida, o universo “*sobrenormativo*” (Dabène, 1987, p. 31), que a ordem do escritural encerra, cria tensões, constrangimentos, dificuldades. Porém, esta “dificuldade” distingue a ordem do escritural, reconhecendo-a como meio de acesso à cultura e instrumento de selecção social.

Se o termo “*escritural*” se justifica por nos remeter para uma especificidade semântico-pragmática do termo “*escrita*”, vale a pena, ainda, desfazer algumas ambiguidades relacionadas com o termo “*escrita*” e “*escritural*”. *Lato sensu*, a escrita e o escrever cobrem ideias diversas como a inscrição gráfica de mensagens rápidas, copiadas; o acto de produção escrita (geração de texto, propriamente dito); caligrafia; grafia... O termo “*escritural*” qualifica todo o discurso produzido por via de inscrição gráfica num suporte determinado, o que seria um hipónimo semântico de “*escrita*”. Por exemplo, quando copiamos ou transcrevemos, escrevemos, na medida em que passamos a escrito determinada matéria verbal e, nesta medida, a reprodução a partir de fonte oral – transcrição – e a reprodução a partir de fonte escrita – cópia – são consideradas, por M. Dabène, tarefas escriturais constitutivas da situação de “*scription*”, designação de qualquer inscrição escrita, comumente denominada “*escrita*” (Dabène, 1987, pp. 25-27). Temos, assim, que, dos vários sentidos de “*Escrita*”, um deles seria o de “*scription*” e o termo “*escritural*” adjectiva todas as situações de “*scription*”. Não obstante, nem a cópia nem a transcrição se enquadram no nível mais complexo da ordem do escritural, ainda que sejam uma tarefa de escrita. Com efeito, M. Dabène retoma três níveis para falar de diferentes situações de “*scription*”: o nível da “*reproduction*”, que já vimos; o da “*scripturation*”, para nomear produções feitas por iniciativa do escritor, mas com base em modelos cultural e linguisticamente estáveis, como um *curriculum vitae*; o da “*écriture*”, que cobriria situações mais complexas de produção de sentido, criando discursos polissémicos, multiformes, como a escrita literária. Assim, procurando reproduzir esta classificação de M.

Dabène, temos que são tarefas escriturais a “reprodução”, a “escrituração” e a “escrita”, deste modo:

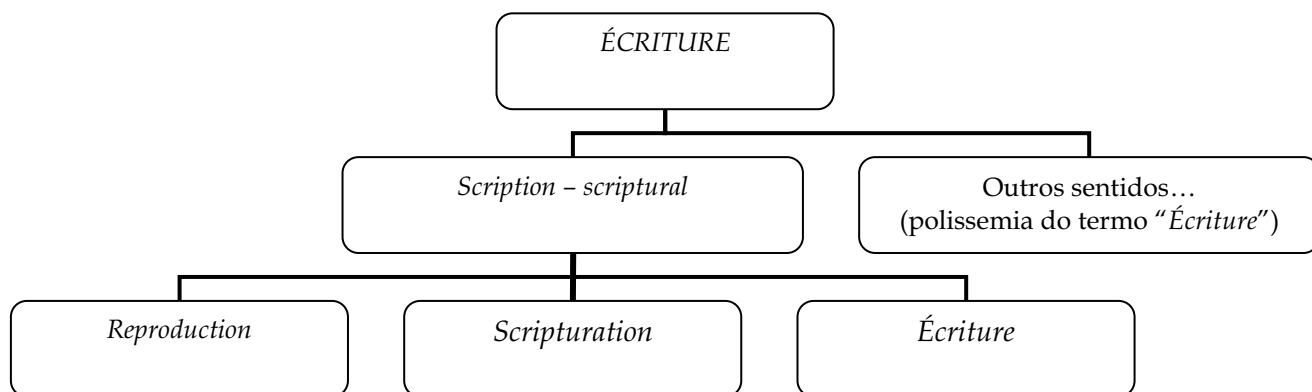


Figura 1: Tarefas escriturais, segundo M. Dabène

No entanto, o significante deste último nível confundir-se-ia, quer em francês quer em português, com o hiperónimo polissémico “Escrita”; para além de que a tradução de alguns destes termos nos coloca algumas reservas. Designadamente, o termo “escrituração”, em português, como o termo parónimo em francês, refere-se a um registo muito normal(t)izado, mas tem a especificidade de ser usado mais em Contabilidade (podendo, noutra acepção, ser sinónimo de “escrita”). Assim, em português, preferimos adoptar a seguinte terminologia que, conceptualmente, não se desvia das definições recapituladas e propostas por M. Dabène:

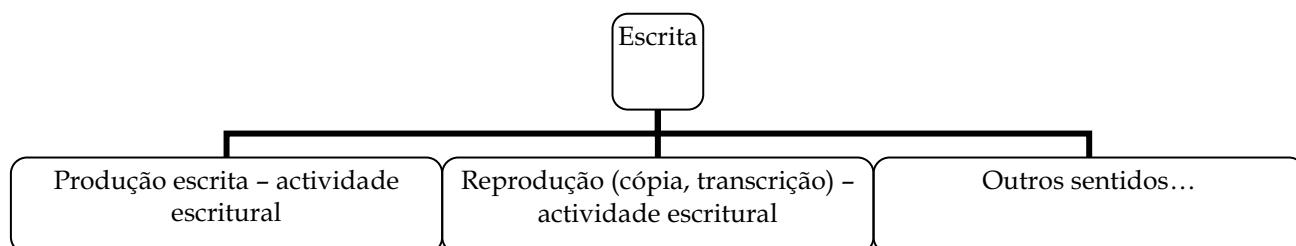


Figura 2: Sentidos atribuídos ao termo “Escrita”

Deste modo, damos conta da polissemia do termo “Escrita” e distinguimos dois dos seus sentidos principais – o da mera inscrição gráfica/reprodução e o da produção escrita como acto de gerar texto – ambos pertencentes à ordem do escritural, que compreende, claramente, níveis diversos de *competência escritural* (Dabène, 1987). O sentido que damos a “produção escrita” (que, como a entendemos, só cobre as situações escriturais de “*Scripturation*” e “*Écriture*”) distingue-se da utilização que dele faz M. Dabène – “*l’ordre du scriptural (...) présuppose un acte de production-réception qui constitue l’énonciation scripturale*”; ou seja, para este autor, a produção/enunciação escritural recobre todas as situações de inscrição gráfica, pressuponham ou não elaboração mental do escrito (lembremo-nos de que “*production*”, para Dabène, era sinónimo de “*scription*”). No entanto, para distinguirmos dois grandes níveis de Escrita, para nós mais operatórios, usaremos os termos “Produção” e “Reprodução” como actividades escriturais dissemelhantes, o que, aliás, se coaduna com a diferença entre o trabalho do escrevente/escritor e o do escriba, respectivamente, que H. Boyer usou para ilustrar a importância da escrita como instrumento de trabalho e de pensamento (Barré-De Miniac et al., 1993, p. 46). Assim, quando falamos na complexidade da escrita, referimo-nos, indubitavelmente, à complexidade das mensagens que se enquadram numa lógica escritural de elaboração (produção) mental, *id est*, os textos cuja linguagem foi modelada pela escrita. É certo que as situações escriturais podem ser mais ou menos elaboradas, consoante estejamos a considerar géneros primários ou secundários (Bakhtin, 1992), operações de composição para “dizer o conhecimento” ou operações que consistem em criar conhecimento a partir do pré-existente – “transformar o conhecimento” (Bereiter & Scardamalia, 1987); recapitulando, estão em jogo diferentes níveis de processamento da linguagem escrita, que nos vamos permitir sintetizar muito brevemente, segundo as classificações de G. Wells e L. Tolchinsky.



G. Wells (citado em Guasch, 2000) distingue, com efeito, 4 níveis – i) o executivo, que corresponde a uma mera transcrição de código; ii) funcional, usado na comunicação interpessoal do dia-a-dia, que supõe algum conhecimento de formas textuais e da sua variação segundo os contextos de uso; iii) instrumental, como meio de registo e de demonstração de saber, parecendo que a única dificuldade reside nos conteúdos a veicular; iv) epistémico – ultrapassa a dimensão comunicativa dos anteriores, afirmando-se como um meio de actuação sobre a própria experiência e o conhecimento. É a este nível que a escrita é um instrumento de criação, de construção, de interpretação e de exercício crítico.

L. Tolchinsky (citado em Guasch, 2000), por outro lado, distingue três níveis: o prático, o científico e o literário. O primeiro abarca conhecimentos necessários para ser bem sucedido em situações escriturais múltiplas em sociedade; no entanto, a abrangência destes saberes diminui a operacionalidade do conceito, que deixa entrever o sem-número de “marginalizados” da escrita prática (social). O nível científico de uso da escrita é reconhecido a quem tira proveito deste “poder”, conseguindo atingir níveis de reflexão mais abstractos. O terceiro nível prende-se com a capacidade para criar textos com uma funcionalidade estética e poética. Parecendo, no entanto, este nível o mais elevado nesta hierarquia, podemos questionar-nos se, por vezes, por intuição, prática, influência de leituras feitas, etc... um Sujeito não pode ser capaz de aceder – nem sabe bem como – a uma capacidade de expressão susceptível de proporcionar fruição literária, mas não o ser em termos científicos, ou epistémicos, segundo a descrição anterior.

Em suma, a distinção entre reprodução – escrever-copiar/escrever-transcrever – e “produção escrita” vai ser determinante para identificar claramente quando nos referirmos ao escrever mais mecânico – que não pressupõe “criação” (por mais “banal” e quotidiana que seja), mas cópia ou passar a escrito um discurso oral – e à escrita como *compositio* (compor, elaborar), *inventio* (escolher

conteúdos, argumentos), *elocutio* (escolher as palavras), *dispositio* (plano e ordem textual)<sup>4</sup>.

Esta distinção é extremamente importante, pois invoca o papel poderoso que a escrita tem tido na construção dos saberes e, conseqüentemente, na evolução e na complexificação das sociedades, que o trabalho do antropólogo J. Goody tem demonstrado (Goody, 1988a, 1988b, 1979). De facto, estudando a história das grandes civilizações humanas, o autor prova como as diferentes formas escritas – quadros, listas, fórmulas... – tiveram um papel importante na medida em que contribuíram para modelar o pensamento. Nesta linha, Goody assinala que os grandes saltos do pensamento humano se devem, particularmente, ao advento da escrita: *“Le plus important progrès (...) après l'apparition du langage lui-même, c'est la réduction de la parole à des formes graphiques, le développement de l'écriture”* (Goody, 1979, p. 48). Dito de outra forma, a extensão dos campos de conhecimento e de conceptualização também se fica a dever à escrita. Segundo J. Goody, as mudanças no modo de comunicação numa sociedade têm repercussões sobre as suas estruturas e processos cognitivos, permitindo um aumento de saber, fruto da possibilidade nova de o armazenar e enriquecer. Além disso, a escrita torna possível a análise do escrito; favorece, portanto, a actividade crítica, a racionalidade e a atitude céptica. Por isso, na óptica deste antropólogo, se a ciência evoluiu quando a escrita surgiu, foi, sobretudo, porque a escrita estabeleceu uma tradição comunicativa de análise crítica:

*“J'ai tenté de montrer que ce n'est pas le scepticisme en tant que tel qui caractérise les formes de pensée postérieures à l'avènement de la science, mais la possibilité de son accumulation grâce à l'écriture; que tout le problème est d'établir une tradition cumulative d'examen critique”* (Goody, 1979, p. 101).

J. Goody é, decerto, um dos antropólogos que mais tem trabalhado sobre a escrita, esclarecendo que não se trata, apenas, de uma técnica, mas de um instrumento poderoso de fabrico de mutações culturais e epistémicas (Reuter, 2006). De facto, a escrita não só introduziu um novo meio de comunicação entre os

---

<sup>4</sup> Considerando cada um destes aspectos – *compositio*, *inventio*, *elocutio*, *dispositio* – *per se*, alguns em interacção ou, ainda, todos em conjunto.

homens como influenciou a vida social da Humanidade em todas as esferas – a política, ciência, economia, direito, religião, administração, etc; bastaria pensar que só a partir da escrita é que a História pôde contar com documentos escritos que vão atestando os modos de organização social e de transmissão às gerações vindouras.

Contudo, para aqueles que preconizam uma perda de importância da escrita pelo facilitismo associado às mais diversas formas de publicação (electrónica, mas não só), seria importante equacionar esta suposição sob um ponto de vista antropológico, de que nos dá conta J. Goody, em entrevista recente: *“Nous n'avons pas quitté le monde de l'écriture. Aujourd'hui, le monde de l'écriture est beaucoup plus compliqué, c'est tout.”* (AAVV, 2006, p. 82). De facto, se a palavra escrita em livro transformou a nossa relação com os discursos, o tempo, a vida, a verdade... com o mundo em que vivemos, a palavra escrita disponível na Internet, hoje, é a democratização do escrever, a disseminação de publicações, a difusão da autoridade – que, claramente, traz vantagens e desvantagens (ou, antes, novas situações a equacionar em diversos campos – escolares, editoriais...). Com efeito, são novas relações com os textos, leituras descontínuas, fragmentadas, segmentadas – também possíveis em livros impressos, é certo, ainda que a materialidade e a globalidade da obra sejam mais evidentes. Trata-se, acima de tudo, de uma mudança epistemológica no que respeita à construção dos discursos do saber, que podem sê-lo ou não, ser assim reconhecidos ou não, pelo carácter móvel, maleável e aberto dos textos electrónicos e pela escrita colectiva, múltipla e polifónica que permitem. Assim, será o texto electrónico um livro infinito de areia ou propõe uma nova definição de livro capaz de favorecer e enriquecer o diálogo que cada texto estabelece com o leitor? Ninguém sabe a resposta, mas a cada dia inventamo-la, sem o saber (Chartier, 2002).

#### **4.4. A Escrita – entre textos e contextos**

A DE, pela crescente complexidade com que se confronta, tem beneficiado de contributos de várias ciências – de que procuraremos fazer uma rápida síntese

– que têm contribuído para a estabilização de um estado de arte, ainda que em perpétuo movimento, sobretudo à procura de modelos teóricos que os sintetizem e de modelos didáticos que os actualizem, na sala de aula.

Uma das ciências que tem conhecido um significativo florescimento é a Genética Textual, que se ocupa do estudo da génese dos textos, mormente da análise de diferentes manuscritos e versões de obras literárias, seguindo e descrevendo atentamente as transformações de umas versões para as outras e, especialmente, das versões para o “texto final”. Evidentemente que esta perspectiva sugere algumas pistas para o trabalho a realizar com os textos (cf. síntese e bibliografia em Reuter, 1996b, pp. 43-45). Para já, destrona a concepção habitual de que são o produto de um surto de inspiração único; por outro lado, permite uma apreensão e formalização de estratégias escriturais, tomar consciência das operações de que os alunos (não) se servem na geração do texto (adição, supressão, substituição, deslocamento). Este tipo de trabalho acorda uma grande importância ao tempo que dedicamos à tarefa de (re)escrita, como favorecedor de um distanciamento que trará intervenções mais complexas nos textos, que ultrapassam as correcções localizadas na frase. Esta abordagem permite, ainda, uma atenção particular a certos momentos do texto, como o início (o que comprova a dificuldade de entrada no escrito).

Por outro lado, uma atenção aos discursos dos escritores profissionais sobre as suas escritas permitirá identificar outros pontos de interesse para a DE, como sejam a importância do quadro sociocultural em que o escritor se insere e de como o constrange e informa, a complexidade de escrever e o lenitivo dos rituais de escrita – os lugares, os suportes, os instrumentos de escrita –, da leitura do que se escreve, do tempo para escrever e para corrigir (Reuter, 1996b). Estes depoimentos acerca das próprias escritas corroboram as conclusões que a Genética Textual encontra acerca do fabrico dos textos e testemunham que a escrita implica trabalho, o que remete para a recursividade dos processos textuais e compromete a DE com práticas de ensino que levem em conta estas realidades e estes pressupostos.

Ensinar a escrever diferentes tipos de textos é outro dos princípios que vem sendo destacado no quadro da DE (Garcia-Debanc, 1995; Pereira, 2002b); porém, numa aula de LM muito dedicada ao texto literário, a diversidade textual era quase paradoxal, porque faltavam saberes e instrumentos sobre outras tipologias. Urgia, conseqüentemente, um trabalho sobre o funcionamento de diferentes tipos de textos, tarefa levada a cabo, sobretudo, por duas correntes de investigação, mais ou menos sincrônicas, conforme explicaremos brevemente – uma mais enquadrada na Linguística Textual, centrada nos textos, e outra na Sociolinguística, centrada nas condições sociais de emergência de gêneros de textos.

Numa linha da tradição da ancoragem da DLM na Linguística, é a esta ciência que cabe a elaboração de saberes a importar para a DL; no entanto, como as dimensões da gramática de frase se vinham revelando insuficientes para ensinar e aprender a escrever, a contemplação das dimensões textuais fundou uma Linguística textual – centrada no estudo da arquitectura dos textos (ou numa *arquitectura*), concretamente no funcionamento de diferentes tipologias textuais (Adam, 1994, 1987, 1985), interesse derivado, talvez, da insuficiência dos estudos narratológicos para compreender outros fenómenos discursivos além do narrativo e do literário. Mais tarde, abandona-se a ideia conceptual de tipologia de textos, por esconder a sua composição profundamente heterogénea. J.-M. Adam propôs, assim, a explicação de que esta heterogeneidade se deve a uma plurisequencialidade, isto é, aos diferentes tipos de sequências que encorpam os textos (1999), de modos diferentes, que o autor explicita apoiando-se nas noções de *inserção*, *sucessão*, *alternância*, *imbricação*. Daqui decorre a análise de sequências narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas, dialogais (Adam, 2001) e o argumento de que a sequência, como unidade de composição textual, apresenta menor complexidade composicional, susceptível de apresentar regularidades linguísticas observáveis e codificáveis. Esta forma operatória de análise não contesta, contudo, a unidade e a complexidade do texto, ainda que lhe acrescente a compreensão de que é na dosagem de relações entre os diversos constituintes composicionais que cada texto constrói os seus efeitos de sentido, as suas

intenções estéticas. Sem dúvida que esta perspectiva veio munir a DL de mais conceitos operatórios, nomeadamente um referencial mais alargado de textos – e de constructos teóricos sobre o seu funcionamento – a praticar em sala de aula. A aplicação destes esquemas prototípicos de análise textual à situação de produção de texto merece, no entanto, ser discutida; com efeito, a transferência de conceitos para a didáctica (profissional, prática) é complexa e não é automática, como parece ser a representação (prática) comum. A transferência destes saberes para saberes-fazer escriturais necessita, efectivamente, de uma longa aprendizagem, como já se reconheceu (Adam & PetitJean, 1989). As soluções para facilitar, justamente, esta transferência consistem em preconizar uma articulação entre leitura/estudos da língua e dos textos/produção escrita, inserindo estas dimensões em projectos vastos, como na investigação e acção do grupo “Pratique d’évaluation des écrits” (Groupe EVA, 1996, 1991).

Não desvirtuando os contributos das “tipologias” e “sequências” textuais, temos de reconhecer que estas subestimam as condições e situações extra-linguísticas nas quais são produzidos os textos (Canvat, 1996, p. 26); além disso, à sua transposição rápida para a Didáctica da prática não escapou uma tendência normativista, induzindo nos aprendentes a ideia de que as “tipologias” são classificações abstractas a decorar, não as perspectivando como soluções de problemas de escrita, representação que fica a dever-se a uma rigidificação de formalizações heurísticas, como explica Y. Reuter:

*“Bien souvent, les usages didactiques tendent à rigidifier ces formalisation heuristiques (construites pour aider à penser les problèmes) en règles intangibles et à les utiliser sur le mode de la grammaire traditionnelle, non comme des instruments mais comme des fins en soi: le but devient non de s’en servir pour mieux lire ou écrire mais de savoir les reconnaître et designer” (Reuter, 1996b, p. 31).*

Além disso, também tomando em consideração o que nos diz Y. Reuter, estas classificações não levam em conta as representações dos aprendentes, cujas práticas escriturais (e leitoras) estarão muito mais ligadas aos géneros textuais do que às tipologias, o que explica, talvez, o interesse crescente pela noção de *généro*,

acrescentada à visão teórico-descritiva da tessitura textual pela Psicolinguística e pela Sociolinguística.

A afiliação disciplinar da noção de *gênero* deixa entrever a sua centração não só em aspectos linguísticos, mas, sobretudo, no facto de que os géneros de texto estão Sujeitos a codificações sociais (Schneuwly, 1998). Com efeito, os géneros textuais são categorias macroorganizadoras de famílias de textos com características relativamente estáveis, e, sobretudo, vêm recordar que a análise – e o ensino – dos textos também é uma questão de contextos (Bronckart, 2006, 1996; Camps, 2008; Schneuwly, 1988; Schneuwly et al., 2004). Isto equivale a maximizar a influência do ambiente sociocultural no quadro da produção textual, designadamente através da consideração da dimensão espaciotemporal, da interacção entre um enunciador e um destinatário, numa dada actividade de linguagem, controlada por uma determinada modalização (mecanismos enunciativos de implicação, distanciação, asserção, avaliação... com base em critérios lógicos, deontológicos, apreciativos, pragmáticos...), garantia de atingir os objectivos a que a produção textual se destina. Evidentemente “os diferentes lugares sociais ocupados pelos Sujeitos e as diferentes instituições em que as interacções ocorrem são determinantes do trabalho executado pelos Sujeitos na produção de seus discursos.” (Geraldi, 1991, p. 72). De facto, no que respeita aos géneros escritos, é preciso sublinhar a sua origem social, pois surgem de relações comunicativas entre os Sujeitos, o que significa que a aprendizagem destes escritos tem de levar em conta o *espaço social* no qual são produzidos, o que implica a entrada em *novas comunidades discursivas* (Brossard, Labroille, Lambelin, Nancy, & Rongaud-Sabbah, 1996, p. 80). Isto significa que a linguagem escrita não só é social como também dialógica, segundo Bakhtin (1992), devido a dois motivos fundamentais: nunca um texto é criação *ex nihilo*, é sempre resposta a outros textos, pedindo resposta a outros leitores, gerando, portanto, uma trama comunicativa; um texto é polifónico, ou seja, um diálogo mais ou menos latente entre vozes distintas.

Os géneros de textos são, assim, na linha de Bakhtin (1992), encarados como produtos de diferentes esferas da actividade humana, nomeadamente da linguagem, ela própria actividade social e cultural (Bakhtin, 1992; Vygotsky, 2005). Os géneros diferenciam-se e ampliam-se à medida que cada esfera se desenvolve e complexifica – ou seja, são produções sociais e pessoais, não só linguísticas, mas languageiras, pois que se trata de exercícios de acções deliberadas através da linguagem (Bronckart, 1996, p. 101, 2004), dirigidas a um destinatário. Na verdade,

“ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado. As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos géneros do discurso” (Bakhtin, 1992, p. 325).

Os diferenciados usos da linguagem pelo Homem, agente verbal, originam diversos géneros textuais, através dos quais agimos sobre nós e sobre os outros. Ora a linguagem é, precisamente, a mediadora da apropriação das propriedades de actividade social; por sua vez, a acção humana – motivada, intencional, responsável – é o resultado dessa apropriação ou, ainda, da socialização e hominização – esta é a tese fundamental do *interaccionismo sociodiscursivo* (Bronckart, 1996: 42) que, como vemos, põe a tónica na interacção social, geradora da capacidade de linguagem *in loco* ou, nesta acepção, de produção discursiva. Daqui decorre que a partilha de contextos socioculturais de socialização conduz a diferentes usos pessoais da linguagem oral e escrita, o que irá legitimar o interesse pelas “etnografias da comunicação”, que partem, exactamente, deste princípio, e pelas “etnografias da escrita” (Chapman, 2006, p. 9). Estas interessar-se-ão pelo modo como as crianças/adolescentes/adultos usam a escrita como um dos sistemas simbólicos à sua disposição para participar na vida da comunidade em que se inserem.

Esta perspectiva psicossocial do funcionamento dos textos não vem questionar a linearização microestrutural do processo de composição textual, a referencialização, os mecanismos de coesão e de coerência... – que a Linguística



havia demonstrado –, mas vem acrescentar que a gestão textual é feita em contextos específicos, pelo que depende de determinadas formas de ancoragem ou de implicação por parte de quem escreve e da sua representação da situação de comunicação e do leitor, que funciona como base de orientação para a elaboração do texto.

Apesar de os géneros textuais se introduzirem na nossa experiência e consciência – e de essas representações mais ou menos naturalistas se constituírem como referentes orientadores da produção textual –, aceder ao “poder” (d)e “saber” usar a linguagem escrita requer um processo contínuo de semiotização que não dispensa o recurso a instrumentos humanos e materiais mediadores, nos termos de Vygotsky (2005). Na realidade, este psicólogo do início do século XX já afirmou que a produção escrita é uma função linguística que difere da fala na estrutura e no funcionamento e cujo desenvolvimento não repete, de longe, o desenvolvimento da fala, pois o mínimo desenvolvimento da escrita exige o mais alto nível de abstracção, por duas ordens de razões: i) os motivos para escrever são mais abstractos, intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas; ii) o distanciamento da situação real e a consequente necessidade de a representar, criar num co-texto.

Segundo o mesmo autor, as funções psicológicas sobre as quais se baseia a escrita nem começaram a desenvolver-se quando se inicia o aprendizado escolar da escrita, pelo que o ensino deve proporcionar uma aprendizagem que despolete o desenvolvimento das capacidades associadas à produção escrita e não esperar que a criança as consiga desenvolver sozinha nem, muito menos, reduzir o trabalho com a escrita à verificação e avaliação do que a criança faz sozinha com a matéria verbal. Assumir isto significa aceitar a existência de uma *zona de desenvolvimento proximal* – “a discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa indicam a zona do seu desenvolvimento proximal” (Vygotsky, 2005, pp. 128-129). Ora esta descoberta tem claras implicações para a prática didáctica, pois quanto mais for potenciado o desenvolvimento proximal melhor é o aproveitamento

escolar. O professor deverá, portanto, assumir o papel de mediador da aprendizagem, como condição indispensável para maximizar o desenvolvimento. Estes princípios servem, inequivocamente, a DE, porquanto se postula que os géneros não entram nas crianças simplesmente por contacto com o meio<sup>5</sup> – apesar de o contacto com o meio favorecer algum conhecimento de base –, antes requerem uma intervenção deliberada, uma mediação que permita a consciencialização, a criação de modelos, representações, estruturas, critérios, instrumentos que favoreçam uma crescente capacidade de produzir e auto-avaliar os textos (Bronckart, 1996).

Em suma, do que dissemos, decorre o interesse didáctico dos géneros textuais como orientador para o currículo da aula de escrita (Rijlaarsdam, Bergh, & Couzijn, 1996, 2004) em que, como postulámos, deve ser contemplada uma diversidade textual a fim de preparar o aluno para várias situações de produção escrita. Reconhece-se, assim, que os parâmetros de géneros textuais são, para o docente, um referencial concreto e relevante para a abordagem da heterogeneidade das práticas de linguagem, na medida em que lhe permite orientar a definição de tarefas concretas para a aprendizagem da escrita bem como avaliar a competência dos seus alunos nesse âmbito, entrevendo, com maior acuidade, as áreas de trabalho em que (mais) terá de investir. Por outro lado, também se reconhece que um ensino alicerçado nos géneros de texto faculta aos alunos, nomeadamente, um contacto com situações de linguagem sociais, para além de lhes dar ‘modelos’ para escrever, permitindo-lhes ir gerando um “horizonte de possíveis” (Pereira & Graça, 2005), como escreventes, e “horizontes de expectativas”, como leitores. Os géneros textuais oferecem, assim, à DE, um eixo estruturador da lecto-escrita, em geral, e do ensino focado na produção escrita, em particular, pela possibilidade de adoptar uma matriz genealógica em que o texto a produzir se ancora e de adaptar esse referencial em

---

<sup>5</sup> Deixando ao acaso a aprendizagem dos géneros textuais pelas crianças, aumentaríamos a probabilidade de cada uma ficar resignada à “oferta” do seu meio sociocultural.

função dos factores que condicionam o escrever e o escrito (Pereira, Cardoso, & Graça, No prelo).

#### **4.5. A Escrita – entre textos e Sujeitos**

Além do estudo dos textos e dos contextos, interessava perceber as operações inerentes aos processos de escrita, com o objectivo de orientar melhor as produções escriturais dos Sujeitos aprendentes.

Assim, no âmbito da Psicologia Cognitiva, J.-R. Hayes & L. Flower (1980) explicitam o modelo processual da produção escrita, colocando-a num contexto social e encarando-a como situação de comunicação, com objectivos comunicativos e problemas específicos a resolver. Estes autores identificaram três grandes operações no processo de produção textual: a planificação, a textualização e a revisão. A planificação consiste na procura, selecção e organização da informação; esta dependerá do conhecimento sobre o assunto, sobre as expectativas do leitor e sobre a estrutura do texto a produzir; a textualização ou geração do texto propriamente dito comporta uma gestão local e, simultaneamente, global do texto; quanto mais automatizada for a gestão local, maior será a atenção votada ao nível mais global (que os escreventes mais hábeis conseguem). A revisão compreende a avaliação que o Sujeito faz do seu escrito e as intervenções de melhoria, não só a nível da frase mas também do texto no seu todo; na realidade, a revisão não é uma “operação de cosmética, e limpeza da superfície do texto”, mas “uma operação de reformulação profunda” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 12). A revisão vai sendo levada a cabo ao longo do processo, pode assumir a forma de reescritas diversas e sucessivas planificações, o que significa que nenhuma operação no processo escritural é linear nem tão-pouco o é a forma como as operações se sucedem; com efeito, a escrita é um processo recursivo de operações que não objectivam, apenas, a expressão de um pensamento já claro, mas a construção do próprio pensamento.

Este modelo, centrado nos processos mentais de elaboração e organização da informação, tem sido actualizado (Chenoweth & Hayes, 2001; Hayes, 2008) e tem tido uma repercussão vastíssima no ensino (Camps, 2008), contribuindo para

modificar a concepção tradicional de ensino da escrita, na medida em que lhe oferece pistas para a elaboração de estratégias de remediação adequadas à complexidade da escrita, quer sob o ponto de vista da investigação, não só em DE, mas noutras ciências, como a Psicologia Cognitiva (Alves, 2008) – para observar a actividade de produção, detectar e compreender as dificuldades dos escreventes e os factores que conduzem a ganhos na fluência e na qualidade dos textos – quer sob o ponto de vista da intervenção – ressaltando a necessidade de consagrar bastante tempo à escrita, e de forma regular, dada a elevada actividade intelectual que comporta (Alves, 2008).

Porém, este modelo acentuadamente cognitivo, assente na perspectiva processual – que “tem alimentado muitas das propostas surgidas nas décadas mais recentes no campo da didáctica da escrita” (Barbeiro & Pereira, 2008, p. 112) –, não é suficiente para a DE elaborar uma “teoria da escrita” que leve em conta o Sujeito que escreve – escrevente –, já que parece fazer supor que os únicos problemas que o Sujeito encontra para escrever são de ordem cognitiva (Reuter, 1996b, p. 41); de facto *“l’engagement dans une démarche d’apprentissage dépasse des enjeux strictement cognitifs”* (Vause, Dupriez, & Dumay, 2008). Este modelo teórico, atento aos factores endógenos do desenvolvimento da tarefa escritural, pressupõe que, didacticamente, a tarefa do professor seja acompanhar esse desenvolvimento, quando, na verdade, consiste muito mais em potenciá-lo, na linha do trabalho de Vygotsky. Além disso, a escrita é mais entrevista como modo de tradução do pensamento e tratamento de informação e menos como pensamento reflexivo (Barré-De Miniac, 2000, p. 35; Reuter, 1996b, p. 41). Na verdade, outras investigações vão contribuir para aclarar o valor heurístico da escrita (Bucheton & Chabanne, 2002) – aspecto da cultura do escrito indispensável não só para a execução de tarefas escriturais mas para criar uma verdadeira cultura científica que assente no valor da escrita como propiciadora da construção e formalização de conhecimentos.

Esta postura, radicada na Antropologia e na Sociologia, vai desencadear um questionamento sobre as práticas e os discursos sobre a escrita que os Sujeitos

verbalizam. Além disso, a observação dos discursos e das práticas dos Sujeitos fará emergir representações sobre a escrita que podem estar a constituir um obstáculo à sua aprendizagem e à instituição de uma verdadeira cultura escritural (Pereira, 2003b). A DE deve, por conseguinte, servir-se de outras ciências e de pesquisas variadas para conhecer as diferenças escriturais dos alunos, quer ao nível das representações quer das formas de operacionalizar com o escrito, e agir em função das mesmas. Por exemplo, para analisar a génese das representações de escrita dos alunos, pode ser necessário “sair da escola” (Lahire, 1999) e ir pesquisar junto das famílias, atentar no contexto sociocultural onde os alunos vão construindo visões particulares acerca da escrita, como veremos.

Pôr a tónica no Sujeito significa, portanto, que a DE deve adquirir meios de conhecer as suas representações, competências e actividades escriturais, quer escolares quer extra-escolares, para delinear o caminho a seguir: o que é preciso ensinar, fazer descobrir, aperfeiçoar... (Barré-De Miniac, 1999). Esta assunção reside numa espécie de consenso de que a escola existe antes de tudo para os alunos, o que significa que a tradição pedagógica da “criança no centro” apresenta consistência para poder, até aos nossos dias, estruturar o debate sobre as finalidades do sistema escolar – a problemática do modo como a escola *única*, que acentua desigualdades, pode diminuí-las, atendendo à heterogeneidade dos alunos e, portanto, diversificando métodos que deverão, a partir das aquisições de cada aluno, da sua vivência, fazê-lo progredir (Rayou, 2000). Porém, estes princípios não estão ao abrigo da inflação e mau entendimento que se tem feito do “puerocentrismo”; a escola tem como atentar no aluno, sem o reduzir só ao que ele gosta e já sabe, mas dando-lhe oportunidade de fazer disso uma base de emancipação (Rochex, 1996).

A DE tem necessidade, portanto, de construir uma teoria da escrita “global” ou do Sujeito-escritor, para que se possa sugerir novos modos de trabalho aos aprendizes da escrita, tendo em conta o Sujeito, o texto (género textual) e o contexto (objectivo e finalidade, destinatário, posicionamento a adoptar...) (Barré-De Miniac, 2000). A formação escolar escritural terá de ser reflectida e bem

orientada, por um professor mediador, ele próprio produtor de textos, em ordem a uma crescente e autónoma monitorização do escrito por parte do produtor, em variadas modalidades textuais, não continuando a desleixar os textos que, socialmente, s(er)ão importantes, num entendimento dialógico de linguagem, construída socialmente.

#### **4.6. A Escrita: entre o pessoal e o social**

Continuar a ensinar a escrever sem ter em conta que os alunos poderão escrever fora da escola, sem qualquer injunção, mas por iniciativa própria, é agir como se a escola fosse a única depositária, por excelência, do saber escrever e a única propulsora da actividade de escrita; além disso, “a língua escrita é importante dentro da escola, porque é importante fora dela” (Pereira, 2002a, p. 52). O facto de vivermos numa sociedade do escrito e, ainda, a complexificação a que o mundo da escrita tem estado Sujeito – configuração de novos géneros de escrita, disseminação de novas formas de escrever, criação de novas necessidades e oportunidades para escrever (Bazerman, 2005; Foucault, 2006; Lancaster, 2004; Marquilhas, 2006; Melo, 2006), fenómenos habitualmente designados por *new literacies* (Chapman, 2006) – seriam suficientes para nos fazer equacionar a escrita na sua vertente social e pessoal. Parece, até, que nunca se escreveu tanto como hoje; a superabundância de textos publicados em papel e em formato electrónico ultrapassa a capacidade de leitura e assimilação dos leitores. Por isso, é razoável supor-se que os alunos podem escrever, fora da escola, e, através dessa prática “insuspeita”, construir saberes e competências – relevamos aqui as escriturais. Porém, como é que a DE se pode servir desses conhecimentos e competências? Ou, ainda, essas práticas insuspeitas interessam à DE? O objectivo destas interrogações será compreender o melhor possível as práticas escriturais em situações escolares e extra-escolares, para detectar o que pode dificultar ou potenciar o desenvolvimento destas práticas e, assim, conceber ajudas mais ajustadas aos alunos e mais eficazes em sala de aula.

A profusão e variedade de escritos na vida privada e nos meios profissionais têm suscitado interesses etnológicos, etnográficos e sociológicos que evidenciam, justamente, que, quando falamos em escrita, não estamos só a considerar a escrita literária, como a abordagem escolar pode sugerir. Recordamos, aqui, os estudos empreendidos por D. Fabre (1993)<sup>6</sup> que documentam a existência de muitos escritos que designa por “escritas comuns<sup>7</sup>”, diferentes do prestígio dos escritos que são intencionalmente para fazer obra; pelo contrário, são escritas que não pretendem sacralizar a linguagem, mas pessoais ou colectivas, do quotidiano, com um objectivo geral de “deixar a marca”. Todavia, estes escritos vulgares, porque não legitimados pela tradição (literária), são, também, “(extra)ordinaires (...) par l’utilisation d’un mode d’existence de la langue, devenu (...) éminemment culturel, et par les propriétés de l’écriture qui les engendre et qui constitue une sorte de mise en scène de la langue.” (Dabène, 1990, p. 17).

Dentro da chamada escrita comum, D. Fabre distingue várias modalidades, funções, situações de escrita – como uma escrita “banal”, necessária, quer por razões interiores quer por exigências exteriores/imperativos sociais, e outra escrita mais “livre”, em que o Sujeito se engaja e se exprime – mas uma escrita “amadora”, “de domingo”. Como exemplo de práticas privadas, distantes do uso público ou da integração em quadro escolar ou profissional, o investigador encontra a correspondência, crónica familiar, diário, poesia espontânea, cadernos de moradas, listas de presentes, de filmes e de livros a ver/ler, cadernos de contas, arquivos com dados de contas bancárias e de seguros, preenchimento de formulários, cartas de amor, cartas entre colegas de trabalho, votos de boas festas... Muitos escritos são guardados por motivos afectivos, autobiográficos, e, até, por reconhecimento de valor literário. Guardam-se e afixam-se frases importantes, a reler, para encorajar em situações específicas. De certo modo, possuir muitas coisas escritas equivale a considerar-se na posse de um poder e capital cultural significativo,

---

<sup>6</sup> Este estudo de cariz etnográfico vem tentar suprir uma falta em França, que, de resto, também observamos em Portugal – a (quase) ausência da escrita em inquéritos sobre práticas culturais dos indivíduos, não obstante o prestígio social do escrito nas sociedades letradas (Amor, 2003).

<sup>7</sup> Uma tradução possível para “ordinaires”, do francês, como também os termos “vulgar”, “banal”.

actualizado na vida familiar e privada, na linha de um certo culto e afirmação da interioridade e da individualidade.

A escrita emerge, nos espaços domésticos, com as funções de objectivar o pensamento, como espaço indefinido de comunicação, expressão e resolução de contradições de identidade. Neste tipo de práticas, sobressaem as mulheres (Fabre, 1993), que são quem mais escreve; são elas que constroem a memória do lar através dos livros de fotos, de nascimentos, dos registos da socialização dos bebés, das receitas, livros de contas... Desde a gestão do interior, numa cultura marcadamente feminina, à gestão mais pragmática do lar, são as mulheres que mais se evidenciam nas práticas de escrita “vulgares”. A escrita multiplica as formas de totalizar, recapitular e classificar informação e, se a escrita tem tido este papel na formação de uma cultura de que somos herdeiros, a um nível mais global, também assume esse papel em contextos mais locais. A razão gráfica é difícil de distinguir de uma razão utilitária e globalizante; assim, na vida doméstica, contribui para uma certa racionalização, instaura uma relação utilitária com a escrita mais do que uma relação literária. É óbvio que não existe uma relação utilitária com a escrita senão várias relações, conforme os Sujeitos, idade, sexo, nível de estudos, situação familiar, categoria socioprofissional; foram estas as variáveis em função das quais D. Fabre encontrou práticas “vulgares” distintas, mais ou menos acentuadas e frequentes.

Além da escrita doméstica, D. Fabre também identifica numerosas práticas ligadas a contextos profissionais, relativas ao exercício de profissões, desde as de estrutura mais padronizada, a repetir, às mais originais, sinónimos de criação individual – elaboração de facturas, preparação de aulas, dissertações... São, assim, identificadas e reconhecidas diferentes funções à escrita – pensar, aprender, memorizar, preparar o discurso oral, comunicar, testemunhar, expressar sentimentos... –, quer em contextos domésticos quer profissionais, que se conjugam, também, com a variedade de destinatários possíveis para os escritos – para o próprio Sujeito, destinatários pertencentes a um círculo privado ou público, institucional, conhecido ou não, hierarquicamente superior ou não...



Estas constatações etnográficas interessam sobremaneira à DE, pois que chamam a atenção para uma multiplicidade de géneros textuais, o que não se coaduna com a homogeneidade genealógica tratada na escola. Ora, *“si aceptamos que la enseñanza de la lengua escrita no puede realizarse fuera de las situaciones en las que se lee y se escribe en el mundo”*, têm de ser concebidos e aproveitados materiais escritos do mundo que nos rodeia *“para conectar con realidades (...) donde es necesario leer y escribir”*, que *“deben provocar una representación de la realidad en lugar de ser un conjunto de ejercicios vacíos y desprovistos de sentido para el niño”* (Ríos, 2008, p. 42). Por conseguinte, se as diversas acções humanas, intencionais, dão corpo a numerosos géneros textuais, que circulam em esferas privadas, familiares, sociais, profissionais, aprender a escrever não se processa de uma maneira global e total, mas sim por géneros textuais específicos, cada um deles com características próprias (Guimarães, 2005, 2004; Guimarães & Pereira, 2006). Assim, o Sujeito pode ser mais proficiente na escrita de determinado género, sentir-se inseguro noutro e, ainda, ser completamente inexperiente noutro. Isto dá lugar a numerosos critérios de êxito de diferentes textos – se o texto literário, por exemplo, é permeável a recursos estilísticos da língua para criar discursos conotativos, já um regulamento não poderá exhibir quaisquer ambiguidades e polissemias. A aprendizagem da escrita não se efectua, portanto, de forma natural, a partir da oralidade e da leitura, nem tão-pouco através do domínio de algumas técnicas, embora o contacto de cada Sujeito com os textos que o rodeiam contribua, de alguma forma, para gerar determinadas representações e aprendizagens sobre os textos e os géneros (Chapman, 2006; Pereira, 2008; Rocha & Val, 2003a). Embora se parta, portanto, de uma base construtivista, em que se assume que *“children come to school with a range of prior knowledge, concepts, skills, attitudes, and beliefs that influence how they interpret and organize information, which in turn affects their abilities to reason, acquire new knowledge, and solve problems”* (Chapman, 2006, p. 8), sabe-se que a aprendizagem da escrita, por géneros, implica um treino sistemático e instrumentado, até porque as representações e aprendizagens mais ou menos intuitivas podem favorecer – ou não – a sua aprendizagem.

Como temos vindo a tentar dizer, a escrita é uma prática psicossocial, investida de funções, valores, (des)afectos, representações, dependendo dos Sujeitos e dos contextos sociais, culturais, históricos, familiares, profissionais em que se movem, donde deriva uma maior ou menor (*in*)segurança escritural (Dabène, 1987) em determinada tarefa de produção escrita. D. Bourgain (1988) verificou, justamente, uma distinção entre a forma como os trabalhadores manuais e os trabalhadores intelectuais conviviam com a escrita: os primeiros, mais oprimidos pelo peso e valor do literário, incutido pelos contextos escolares como horizonte de referência para as normas escriturais, inibiam-se com a caligrafia, ortografia, o léxico e a sintaxe e pronunciavam-se sobre estes subsistemas linguísticos como se a produção escrita fosse, apenas, somatório destas componentes. Os trabalhadores intelectuais visionam os escritos para além dos literários, reconhecem-lhes uma forte dimensão comunicativa e falam mais dos textos como estruturas globais, revelando menor inibição escritural.

Assim, o fenómeno de *insegurança escritural*, conforme detectado primeiramente por M. Dabène, fica, em grande parte, a dever-se à clivagem arbitrária entre práticas de escrita “comuns” e práticas “de excepção” (literárias), desvalorizando as primeiras e sobrevalorizando as segundas – oposição pouco fundamentada em critérios linguísticos, que só existe nos usuários da escrita e que, decerto, vem sendo alimentada por práticas de ensino tradicionais que têm privilegiado excessivamente o literário e a escrita (pseudo) literária. Segundo M. Dabène, a insegurança escritural afecta todos, embora de forma diferente, e pode manifestar-se em qualquer situação de produção escrita. Isto significa que, em matéria de escrita, nunca se sabe tudo. Os modelos escolares de escrita não podem, portanto, garantir que os escreventes se adaptem a todas as situações, salvaguardados de insegurança escritural; no entanto, contemplar, didacticamente, o maior número possível de situações escriturais e ajudar a vencer a insegurança escritural – essa é a tarefa da DE, que, em vez de continuar a sedimentar a dicotomia entre escritos banais e literários, deve ancorar-se na ideia, defendida por M. Dabène, da existência de um *continuum scriptural* (Dabène, 1987), designando,

deste modo, o *continuum* entre os escritos banais e os escritos literários. Esta ideia é compatível, também, com o *continuum* da aprendizagem da escrita e oposta à representação dominante dos escreventes que vêem a competência escritural de forma bipolar – ou *sei* ou *não sei escrever*. Uma obra de M.-C. Penloup, em que analisa textos de escreventes anónimos, revela, precisamente, este *continuum*, mostrando que os escritos “comuns” evidenciam traços de uma relação e de um trabalho com a escrita que não está em ruptura com a escrita literária, mesmo se esta “tentação para o literário” é disfarçada, negada, escondida, devido ao sentimento comum de ilegitimidade (Penloup, 2000).

Apesar da grande importância da escrita na nossa sociedade e de termos conhecimento das numerosas e diversificadas práticas escriturais que proliferam nos mais variados contextos públicos e privados, a bipolaridade na forma como a escrita é percebida pelos Sujeitos também pode ser equacionada em termos de duas formas principais de aculturação à escrita e à sociedade do escrito, uma que costuma ligar-se aos meios populares e outra, aos grupos sociais detentores de uma cultura mais privilegiada (Lahire, 1993). Os primeiros primam por uma adopção de formas sociais orais nos seus relacionamentos e actividades, que consistem muito mais no ver, dizer, fazer, num determinado contexto spatiotemporal, o que implica pouca planificação e maior espontaneidade. Os segundos parecem caracterizar-se por se moverem por entre formas sociais escritas, pela importância de uma maior formalização, reflexividade, planificação e por um extrapolar contextos imediatos, pela capacidade de abstracção e movimentação intelectual em contextos idealizados. Ora, se compreendemos que a escrita, pelo alto teor de cognição que exige, coloca desafios à criança que ingressa no sistema educativo, desafios esses que ultrapassam o estágio actual do seu desenvolvimento, mais facilmente depreendemos que uma criança mais habituada, ainda, a formas sociais orais manifestará mais resistências e rejeição face à escrita, pela violência que constitui a necessidade de formalização metalinguística e metareflexiva, a que não está habituada. Efectivamente, as maiores dificuldades na estruturação de textos que B. Lahire encontra em crianças de meios sociais mais

pobres parece, justamente, ficar a dever-se ao facto de estabelecerem com o mundo uma relação que se centra numa prática oral em que a linguagem está mais associada às acções e situações, não exigindo o retorno reflexivo e uma certa *mise à distance* do objecto “linguagem” requeridos em situações escriturais (Lahire, 2008). Por conseguinte, “só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constituiu seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação” (Lahire, 2004, p. 19), daí a incursão pelos meios familiares – que se têm tornado, nos últimos anos, um objecto de estudo privilegiado – para perceber como aí “se instauram [ou não] esforços para o acesso e para a distribuição de bens simbólicos e materiais” (Alves, Ortigão, & Franco, 2007, p. 164) e identificar e perceber dissonâncias e consonâncias entre configurações familiares que estarão subjacentes ao (in)sucesso escolar, já que “a necessidade da escrita será [parcialmente] motivada pela importância que for atribuída a esse sistema pelo grupo social ao qual a criança pertence” (Corrêa, 2005, pp. 191-192). Acima de tudo, o (in)sucesso escolar não pode ser combatido senão por via da análise de singularidades, sendo, portanto, o Sujeito adoptado como foco preferencial.

As análises de índole etnográfica coadunam-se, assim, com a complexidade das questões de investigação em Didáctica, dadas as intersecções e interpenetrações entre diferentes agentes de socialização, institucionais ou não, em que o Sujeito se move no quotidiano. Daí a importância de fazer investigação com os alunos, as suas famílias e os professores, numa clara abordagem pluridisciplinar e poliédrica dos factores intrincados nas questões educativas. Foi por esta razão que C. Barré-De Miniac *et alii* (1993) empreenderam um estudo sobre as práticas de escrita escolares de “*collégiens*” de dois colégios contrastantes – um no centro de Paris e outro na periferia – que revelou diferenças muito nítidas nas concepções sobre a escrita de que parecem derivar as diferenças nas práticas de aprendizagem. No colégio do centro parisiense, os professores sabem que os alunos atribuem muita importância à escrita e reconhecem que dela depende largamente o seu sucesso escolar, pelo que deixam à responsabilidade dos alunos

a iniciativa para escrever nas aulas. Esta escrita mais individualizada polariza com uma escrita vigiada pelos professores no outro colégio que, uniformizando suportes, instruções, instrumentos de escrita, dão constantemente recomendações para escrever e para a forma como a informação deve ser anotada. No colégio do centro, os alunos falam mais à vontade de escrita, os suportes usados numa escrita extra-escolar são, por vezes, os mesmos que os alunos levam para a escola, não se coibindo de procurar feedback para estes escritos voluntários. As profissões dos pais destes adolescentes encontram-se muito mais ligadas à escrita, pelo que não evidenciam sentimentos de inferioridade face à escola, pois estão eles próprios habituados a trabalhar com a matéria verbal. Já os pais dos alunos da periferia manifestam-se inseguros na produção escrita, pois, em termos profissionais, o seu uso é reduzido ou demasiado restrito. Assim, a escrita acaba por ganhar um lugar muito mais afectivo do que utilitário e intelectual, numa esfera muito pessoal e privada. O investimento numa escrita a expor não é feito sem conflitos, tensões e sentimentos de inferioridade, que, aliás, são visíveis na família face à escola, representante dos escritores hábeis. Estas descobertas, que procuram explicações para os sentidos atribuídos à escrita (escolar) no Sujeito e no seu meio familiar e pessoal, abonam, decerto, a investigação, em DE, do que podemos designar por “narrativa do quotidiano”, como foi o caso do estudo citado.

Assim, a integração desta dimensão sociocultural na DE interroga seriamente as práticas pedagógicas com a escrita, no sentido de pensar em modos de trabalho que não acentuem ainda mais as tensões já existentes entre as famílias, a escola e a escrita, mas que sejam mais adaptados a estas configurações, como a definição de situações de comunicação escrita reais, em que sejam perceptíveis verdadeiros “motivos para os alunos escreverem” (Camps, 2003), em vez de os relegar a situações de artificialidade (Geraldi, 1997), mais incapazes de os aculturar a formas sociais escritas. Caso contrário,

“é necessário que nos interroguemos se queremos que o aluno saiba escrever para sobreviver dentro da aula de Português ou para, realmente, conseguir escrever fora desse contexto, possibilidade que lhe advém do facto de nesse locus

ter aprendido a conhecer o (seu) processo cognitivo do domínio escritural” (Pereira, 2001c, p. 43).

#### **4.7. A Escrita como objecto de ensino e de aprendizagem**

A centralidade da escrita na escola e na sociedade hodierna comporta exigências escriturais acentuadas, que vêm desnudar dificuldades relativas ao escrever, ao aprender a escrever e, logo, ao ensinar a escrever, para além de que aumenta a responsabilidade de quem ensina. A provar a complexidade da escrita, vários caminhos investigativos têm consolidado o seu contributo para uma ciência que os procura integrar de forma global – a DE – de forma a poder relevar que conhecimentos é preciso ter para (ensinar a) escrever – linguísticos, ao nível da frase (ortografia, léxico, sintaxe) e ao nível do texto (coerência, coesão); ao nível da situação de comunicação – destinatário, objectivos comunicativos, postura do escritor/enunciador; tema/assunto do texto; modelos textuais/géneros textuais inseridos em determinados contextos de acção/comunicação – e modos de acção didáctica que os integrem.

A investigação sobre a Escrita que interessa à DE tem acentuado estes diversos aspectos, a equacionar, na nossa perspectiva, em complementaridade – os textos escritos e as suas características, como forma de preparar textos a escrever; as actividades e as estratégias postas em acção para escrever os textos e o contexto em que são escritos; o caminho investigativo parece caminhar, assim, do produto ao processo textual; do texto ao Sujeito que o produz.

As várias perspectivas investigativas dão contributos diferentes e não é possível equacionar, conceber e levar a cabo um ensino da escrita verdadeiramente fundamentado se não procurarmos fazer uma articulação de várias dimensões. Na impossibilidade de trabalhar tudo num único modelo de trabalho didáctico, a alternativa é a diversidade, sem dispersão (Pereira, 2000b), mas ancorada a uma racionalidade integrativa cujos pressupostos e princípios procuraremos sistematizar:

<b>Pressupostos</b>	<b>Princípios</b>
Importância do escrever	• Fazer perceber e experimentar a

	utilidade, a multifuncionalidade e os sentidos da escrita;
Complexidade do escrever	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhar, mediar a aprendizagem da escrita – escrita em colaboração;</li> <li>• Dar tempo à escrita, para haver lugar à reescrita, revisão – actividade processual de escrita;</li> <li>• Pensar a língua(gem);</li> <li>• Prática regular de escrita;</li> <li>• Interação entre a escrita, leitura e oralidade;</li> <li>• Avaliação formativa<sup>8</sup>, atenta no processo escritural e não só no produto final da escrita;</li> </ul>
Escrita pessoal, familiar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer representações e atitudes do Sujeito face à escrita, através de discursos e práticas escriturais;</li> <li>• Promover actividades de escrita ligadas à construção identitária do Sujeito, mas que promovam também a sua construção de saberes;</li> </ul>
Escrita social, profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contemplar diversos géneros textuais no ensino da escrita, direccionados para práticas socioprofissionais;</li> <li>• Conhecer as representações dos Sujeitos sobre situações de comunicação por escrito;</li> <li>• Promover a produção de escritos para destinatários autênticos; socializar os escritos;</li> </ul>
Escrita literária	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover práticas de escrita associadas à exploração dos recursos estéticos da língua e à criação de novos sentidos e valores;</li> <li>• Perceber a forma como o Sujeito se posiciona face à escrita baseada em modelos literários.</li> </ul>

Quadro 2: Pressupostos e princípios do trabalho didáctico com a escrita

À complexidade do escrever corresponde a necessidade de facilitação do processo textual, em que o professor é o mediador, o escrevente mais experiente e capaz de se mobilizar para acompanhar os alunos no seu processo de aprendizagem da escrita e de activar e criar recursos, materiais, a inserir em dispositivos organizados para o ensino da macrocompetência que é a escrita.

<sup>8</sup> (Rocha, 1990; Valero, 1998; Villanueva, 1998).

A diversidade que advogamos, e que deve assistir as aulas de escrita, poderá concretizar-se ao nível de:

- escritos e finalidades dos escritos – escrever para comunicar, escrever para aprender a escrever determinado género textual, escrever para aprender sobre determinado tema, escrever para expressar sentimentos... Seja como for, a escrita deverá implicar sempre a organização e a construção do pensamento, pois deverá fazer o aluno amadurecer decisões relativas ao conteúdo a tratar no texto bem como às modalidades linguísticas que tem à sua disposição para o fazer, *id est*, é conveniente que os alunos vejam a escrita não só “*como una forma de decir lo que piensam*” mas sobretudo como “*una forma de pensar*” (Solé, 2008, p. 24). O esforço de verbalização sobre várias opções e possibilidades gera aprendizagens canalizáveis para outras situações de escrita, porque engendra uma reflexão sobre o processo textual que, por sua vez, desenvolve uma maior consciência metalinguística, metacognitiva, metatextual, ou seja, uma maior conceptualização;

- estratégias, actividades – individuais, em pares, em grupos, colectivamente, a partir de textos de autores, textos de alunos, usando a oralidade como motor para a ordenação escrita, como planificação dos conteúdos, como modo de discutir as possibilidades discursivas de um texto; recorrendo à leitura como modelo, para escrever “à maneira de”, como fonte de ideias e de conhecimentos e como instrumento de escrita – ler o texto para o desconstruir, para captar a sua organização e composição e, daí, retirar ilações para produções semelhantes. Colocar mais ênfase na planificação, na textualização ou na revisão e, portanto, construir instrumentos – fichas de orientação, listas de verificação, critérios, indicadores, para os alunos e/ou professor – que promovam a reformulação criteriosa dos textos (Cassany, 2000), a sua auto e hetero-avaliação e uma avaliação e classificação (Villanueva, 1998) em consonância com aspectos efectivamente ensinados (Schneuwly & Thévenaz-Christen, 2006) são estratégias desejáveis numa nova pedagogia da escrita.

Acredita-se nesta diversidade como forma de resposta às inúmeras dimensões implicadas na escrita e nos processos de produção textual, às diversas



situações de escrita, bem como aos perfis de alunos, aprendentes, escreventes e às diferentes posturas que adoptam enquanto escrevem (Bucheton, 1997). Com efeito, o Sujeito que escreve – Sujeito escrevente – não mobiliza apenas conhecimentos ao escrever; poderá possuir determinados saberes, na medida em que os sabe reproduzir e explicar, mas esses saberes só serão convertidos em “saberes-fazer” se o Sujeito tiver oportunidade de os utilizar em situações que os solicitem. Além disso, a escrita concretizará, antes de mais, uma necessidade, obrigação, vontade, intenção... e não, apenas, a demonstração de conhecimentos. A boa qualidade de um texto não dependerá, somente, dos saberes e saberes-fazer do Sujeito, mas da atitude do Sujeito prévia à escrita e durante a própria escrita, o que significa que, no processo de escrita, não entram apenas em jogo factores de ordem cognitiva, mas também psicoafectiva – atitudinal, motivacional, emocional. É, precisamente, nestas dimensões, que a consideração do Sujeito escrevente implica, que vamos centrar-nos seguidamente.

#### **4.8. O Sujeito Escrevente em questão numa didáctica da escrita**

A inscrição social da escrita e a consideração de parâmetros psicossociais na didáctica do saber escrever legitimam a entrada do investigador no terreno da motivação para escrever e das representações sobre escrita. Ora, urge, assim, levar em conta o contexto familiar e socioeconómico (Barré-De Miniac et al., 1993; Lahire, 2004) em que se inscrevem as aprendizagens (escriturais), investigar as dimensões culturais, sociais, afectivas que emergem na aprendizagem da escrita e a sua (não) ligação a situações e funções reais de escrita. Esta investigação poderá munir a didáctica de um diagnóstico de representações, que interessa na medida em que o seu conteúdo e estrutura interna permitirão compreender como os indivíduos ou grupos desenvolvem práticas específicas. Apesar do *carrefour* de definições de representações (Abrieu, 1994; Melo, 2006) e, portanto, do seu carácter *foisonnant* (Matthey, 1997), duas das suas características parecem, no entanto, consensuais em Didáctica: são parte integrante do processo de aprendizagem e são mutáveis. A

primeira tese leva-nos a crer que as práticas escriturais dos alunos são explicáveis à luz dos entendimentos de que se revestem as suas representações sobre escrita; a segunda releva a importância e a possibilidade de trabalhar essas mesmas representações. E estas premissas são válidas não só para a aprendizagem da escrita como também de outras competências, como a leitura (Aeby, 2004; Menezes & Sá, 2004) e, ainda, para a compreensão das lógicas que subjazem às práticas didáticas no terreno quer com a escrita (Barré-De Miniac, Brissaud, & Rispail, 2004; Pereira, 2004a, 2000a) quer com a leitura (Menezes & Sá, 2004). Com efeito, no que ao ensino da escrita diz respeito, há muito que ficou patente como a pedagogia dos professores para ensinar a escrever estava intrinsecamente marcada pela sua própria relação com esta actividade de produção verbal por escrito (Barré-De Miniac et al., 1993, p. 88).

O paradigma redaccional de ensino (?) da escrita parece ser terreno fértil para a construção de representações escriturais que induzam a atitudes desfavoráveis à aprendizagem, que são sedimentadas ao longo do percurso escolar, conforme as hipóteses levantadas anteriormente. Entre essas representações, a que chamaremos *representações-obstáculo*, estão, a título de exemplo, a consideração da escrita somente como código, a visão de uma escrita somente direccionada para a escola e/ou só associada às aulas de LM (Bucheton, 1997).

Assim, estamos convictas de que interessa ao professor conhecer as representações dos alunos relativamente à escrita, sobretudo as que podem tomar a forma de *representações-obstáculo*, ou seja, dificuldades no processo de apropriação do saber escrever (Bucheton, 1997). Este conhecimento permitirá uma intervenção sobre essas representações bem como sobre os preconceitos que perpetuam “*una imagen pobre de la composición escrita, centrada en el producto final, en la corrección gramatical y muy poco individualizada*” (Cassany, Luna, & Sanz, 2000, p. 261), proporcionando uma descoberta e uma construção da relação com a língua/escrita que consista, mesmo, na apropriação da língua e da escrita, não

colocando em causa nenhuma das potencialidades que a língua faculta (Barbeiro, 2005).

Além disso, sabe-se, hoje, que o insucesso ou êxito escolar depende mais do sentido que os alunos atribuem às experiências escolares (Canário, Alves, & Rolo, 2001; Rochex, 1998) do que do diferencial cultural que os rotula ou das suas competências cognitivas; daí a necessidade de conhecer esse sentido (ou a sua ausência), pela voz dos alunos. Por outro lado, o próprio desenvolvimento integral do aluno, como pessoa, poderá ser potenciado pela aprendizagem escritural, dado que existe uma relação estreita entre o desenvolvimento das competências de escrita, o da pessoa e o sentido que os alunos atribuem à escrita (Bucheton, 1997), o que amplifica mais ainda o papel da escrita para o indivíduo, nas suas relações escolares, familiares e sociais.

A actualização do modelo processual de escrita vem, justamente, reconhecer a importância do “factor” *indivíduo* no contexto da tarefa de escrita, de que destacamos, especificamente, o papel determinante da sua motivação e do afecto na produção escritural, designadamente das crenças e atitudes, predisposições e da estimativa da relação entre o custo da actividade de escrita e o seu benefício, definindo a escrita como “*a generative activity requiring motivation*” (Hayes, 1996, p. 11). Esta perspectiva espelha o reconhecimento da importância crescente da emoção e da afectividade nas actividades humanas (Damásio, 2000) e, concretamente, na aprendizagem, que a investigação psiconeurológica tem demonstrado (Wolfe, 2004), ligada quer à defesa de que a actividade intelectual se torne mais agradável e mais ajustada a necessidades reais do indivíduo quer ao reconhecimento de que a afectividade pode mesmo condicionar a actividade intelectual. António Damásio ilustra bem esta descoberta ao afirmar “sinto, logo existo” (Damásio, 1998), o que subentende que a racionalidade e a emoção caminham a par, já que “a emoção influencia fortemente a determinação do cérebro em prestar ou não atenção inicial à informação (...) [pelo que] a emoção é uma espada de dois gumes, com potencialidades para aumentar a aprendizagem ou impedi-la” (Wolfe, 2004, p. 102; 107).

O fracasso escolar poderá ter, assim, ligação quer à não utilização de metodologias susceptíveis de tornar mais significativo e “emocional” o que os alunos têm de estudar quer ao desinteresse intrínseco do aluno pelo assunto escolar ou à sua incapacidade de se deixar interpelar/ “emocionar” por esse conhecimento<sup>9</sup>. Ou seja, o (in)sucesso escolar liga-se ao modo como os alunos encaram o trabalho, o que equivale a reportarmo-nos ao seu processo de construção de relação com o saber (Charlot, 2000), em que o grande objectivo, nos termos de Rui Canário, é o enfado dar lugar ao prazer, por via de uma vivência significativa da aprendizagem. No caso da escrita, o dever de saber escrever incorpora o grande destaque que, escolar e socialmente, lhe é reconhecido e, portanto, pretende-se que os alunos assumam o direito que os assiste de usar a palavra escrita, assumindo-se como produtores e criadores de textos e de saberes (Canário, 2004).

A intrincada miscigenação de processos sociais, cognitivos e afectivos, inseparáveis uns dos outros quando falamos em produção verbal por escrito, parece ser um tópico pacífico. Com efeito, não o é a forma como os factores culturais (do meio, da escola, da família...), sociolinguísticos, escolares (êxito ou fracasso na aprendizagem escolar) concorrem na formação de um aluno, Sujeito escrevente. Facilmente se deduz que o descompasso existente entre o estrito discurso escolar e outras formas de linguagem, que existem na “fala dos alunos, tomando boa parte do seu tempo, circulando de forma subterrânea” (Citelli, 2002, p. 21), poderá ser causa de insucesso e desinteresse pela escola. Na verdade, “a escola tem a tendência a burocratizar a linguagem, desistoricizando-a e enrijecendo-a nos rituais que tradicionalmente a domesticam: a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada” (Citelli, 2002, p. 10). Parece, portanto, que são os motivos afectivos e valorativos os que maior influência têm no afastamento da

---

<sup>9</sup> A importância da afectividade, atestada em campos diversos, como influência da cognição também penetrou o campo da DL, tornando-se objecto de estudo. Para um levantamento de estudos da afectividade no ensino de línguas, em geral, e para um enfoque particular da dimensão afectiva no ensino de línguas estrangeiras, *vide* a investigação em curso - (Schmidt & Araújo e Sá, 2007).

cultura escrita (Camps, 2003). Reconhece-se – e bem – a escrita como actividade social, comunicativa, inserida num meio cultural que lhe dá sentido, mas escrever adquirirá valor para o Sujeito quando, para si, tiver alguns dos valores que considera relevantes. A motivação para escrever está também relacionada, portanto, com a função social que atribuímos ao texto que escrevemos. Não obstante, não foram feitos estudos suficientes em DE para conhecer a influência da motivação e da afectividade na aprendizagem da língua escrita (Camps, 2003).

Em toda a parte prolifera o discurso de que os alunos não gostam e não aprendem a escrever, que a investigação também vem confirmando (Amor, 2003). Efectivamente, alguns alunos não entram no mundo da escrita escolar; não interiorizam certos saberes, as tarefas textuais pedidas não fazem sentido para eles. Com efeito, a escrita escolar surge associada às seguintes ideias: obrigação, redacção, erro, desmotivação, pressão, repulsa, estranhamento, trauma, castigo, como recordam alunos de um curso superior de Letras (Corrêa, 2005). Isto significa que a escola influencia negativamente o aluno e que este evita escrever, porque tem medo de escrever. Em suma, a escrita na escola não é o que devia ser para os alunos: modo de pensamento particular, uma maneira específica de se dizer, de se analisar, ver o mundo; a escrita não se tornou modo de existência, de conhecimento e de socialização (Bucheton, 1997). É necessário saber porquê; daí a pertinência de descrever e compreender como os alunos entram ou não nos saberes ensinados, o que se consegue com uma análise atenta das condutas de escrita de alunos social e escolarmente diferenciados, assumindo a hipótese de que diferentes condutas de escrita estarão a camuflar diferentes relações com o saber (escrever) (Bucheton, 1996).

À escola, compete-lhe dirigir o ensino-aprendizagem da escrita e avaliá-lo; porém, o modelo redaccional não esgota, nem de longe, as possibilidades de trabalho com a escrita nem se adequa à complexidade desta macrocompetência e à heterogeneidade dos aprendentes; urge, por conseguinte, uma renovação pedagógica e didáctica da escrita, ancorada numa visão interdisciplinar, capaz de entender e potenciar o papel da escrita no desenvolvimento cognitivo do

aprendente, na sua maturidade crítica, autonomia intelectual e socioafectiva (Amor, 2003).

Levar o aprendente a apropriar-se dos mecanismos básicos que sustentam a escrita, a utilizá-la de modo intencional e pessoal, em situações diversificadas, auto-regulando esse uso, são objectivos prioritários da DE, como sabemos. Para isso, o aluno tem de aceder ao domínio de estratégias de autonomização na produção textual, alargando a sua competência a modalidades e registos funcionalmente úteis, pedagogicamente formativos e socialmente prestigiados. Em ordem à prossecução destas finalidades, é necessário identificar que bloqueios estarão a afectar a escrita e a impedir os alunos de escrever ou de se implicarem no acto de escrita como Sujeitos. Segundo E. Amor (2003), esses bloqueios poderão ser de várias ordens: pessoal, procedimental (sobrecarga cognitiva), sociocultural, o que reforça a necessária visão pluridisciplinar em DE, clarificadora de uma consideração de aluno como pessoa – Sujeito –, não só na sua vertente cognitiva, mas também social e afectiva.

Assim, a escola, mais do que permitir a interiorização e a automatização, deve mostrar que a escrita é um modo de pensamento, de linguagem e, portanto, deve ajudar o Sujeito a tornar-se *Sujeito escrevente* (Bucheton, 1995), consciente dos seus próprios instrumentos de escrita, dos efeitos que podem produzir e dos usos que dela podem fazer. Escrever não é só transmitir ideias, discuti-las, examiná-las, mas fazer nascer outras ideias. Uma DE que não favoreça uma relação do Sujeito com a escrita como modo de pensamento e de comunicação não estará a cumprir a sua missão. Para isso ser possível, é preciso construir situações didácticas onde o saber escrever não seja somente escolar e formal, mas adquira sentido para o Sujeito e permita a sua construção identitária, o seu desenvolvimento cognitivo e a integração e adaptação ao meio escolar, como preparação de uma inclusão social mais bem sucedida, fruto de uma objectivação da sua visão do mundo, do seu próprio ponto de vista, da construção do seu lugar no mundo do escrito.

Se, na escola, muitas vezes, os alunos não sentem que têm lugar como as pessoas que são – ou que a sua escrita prazerosa não tem lugar –, fora da escola

encontram espaços onde se sentem bem, com que se identificam, e produzem escritas que versam as suas experiências, o seu crescimento pessoal, grupal, social. D. Fabre (1993) encontrou, justamente, alunas que, para a instituição escolar, não escreviam bem e eram consideradas más alunas; porém, mantinham rituais de escrita quotidiana fora da escola, escrevendo abundantemente em cadernos sobre os seus segredos, os seus amores, músicas, usando recortes, colagens... Não raro, os próprios cadernos escolares eram invadidos por escritos extra-escolares (dedicatórias,...).

Os alunos, fora da escola, já se familiarizam, portanto, com certas práticas de escrita. Além disso, outros investigadores mostram a existência de práticas “banais” de escrita nos adultos (Bucheton, 1998, p. 230), heterogêneas, o que demonstra que muitos são capazes de escrever fora da escola e não o são na escola, em que lhes pedem práticas “homogênea(lógica)s”. Estas significam constrangimento; fora da escola existe outro mundo da escrita, um mundo mais vivo e interessante do que o da escrita escolar; existe, afinal, o desejo de escrever. Aliás, constata-se que a escrita escolar é objecto de desejo, antes de a criança entrar para a escola, porque quer aprender a escrever, o que se opõe ao sentimento de indiferença e distância para com a escrita que se percebe em alunos mais velhos. Por isso, compreende-se a interrogação comum sobre o que acontece no percurso de aprendizado que leva a uma mudança tão brusca de sentimento da criança em relação à escrita e sobre o papel da escola nesse processo.

Se é, como se reconhece, função da escola ensinar a escrever (com tudo o que vimos que isso implica), a escola não pode deixar de contribuir para que o aluno construa, também, uma identidade escolar de Sujeito escrevente; isto só é possível conhecendo e reconhecendo que “não é só na escola que o aluno se constrói enquanto escrevente. Aliás, não é mesmo na escola que ele parece estar a construir-se como tal” (Cardoso & Pereira, 2007, p. 186; Chabanne & Bucheton, 2002); por isso, é necessário trabalhar (com) as representações dos alunos (Bucheton, 1997, p. 29), originadas por diferentes experiências escolares – *“la gestion de l'interaction scolaire implique certainement une dynamique spécifique de*

*représentations elles-mêmes particulières*" (Gajo, 1997, p. 26) –, familiares, sociais, o que legitima a entrada investigativa na escrita extra-escolar (Ball & Ellis, 2007; Bucheton, 1997, p. 301).

Ora, o aluno-Sujeito já carrega consigo uma imagem de escrevente, claramente associada à sua escrita extra-escolar – a escrita livre, sem qualquer injunção professoral (Penloup, 1999) – extremamente ligada à construção identitária. Com base na noção ambígua de cultura escolar problematizada por A. Chervel (1998) – cultura que se adquire na escola ou a cultura que só se adquire na escola? – diríamos que, no que à escrita diz respeito, a existência de formas de cultura escrita só acessíveis e aprendíveis pela mediação da escola tem de ser levada em conta pela reflexão pedagógica em articulação com formas de cultura escrita extra-escolar. Mesmo assim, a escola parece agir como se renunciasse ao que o Sujeito já faz e sabe, recusando-o, e impondo-lhe outros saberes estranhos, imersos em lógicas sociais escriturais com que, muitas vezes, não convive e que, por isso, não fazem sentido para si. No entanto, a construção de saberes não se pode separar de uma construção identitária (Bucheton & Bautier, 1996); aliás, se o fizer, anula-se a si mesma. Valorizar os escritos livres dos alunos pode ser, precisamente, uma forma de os fazer acreditar em si próprios como escreventes, e isso pode ser feito de diversas formas em sala de aula – socializando e trocando textos, falando e escrevendo sobre as escritas dos alunos<sup>10</sup>.

Esta visão do ensino parte, claramente, da aceitação de que ninguém exerce o seu “ofício de aluno” de uma forma produtiva e promotora de auto-realização se esse ofício não estiver intrinsecamente associado a motivações interiores, enfatizando-se a grande responsabilidade da iniciativa individual do aprendente (Correia, 2006). Aquilo que a Sociologia tem observado é, exactamente, a recusa da escola, mais propriamente das aulas, cansativas e rotineiras (Lopes, 1997, p. 118), porque são, apenas, uma obrigação (Lopes, 1997, p. 131) e a escola é mais valorizada pelo capital de sociabilidade que disponibiliza do que pelo capital cultural que apresenta organizado. As escolas são, assim, ainda segundo J. T.

---

<sup>10</sup> Falaremos mais adiante sobre a escrita extra-escolar e os modos como interpela a DE.



Lopes, espaços afectivamente repulsivos, “tristes porque os alunos não encontram lá a felicidade” (1997, p. 186). Neste contexto, é urgente impedir que a escola se demita, porque, apesar de tudo, permanece intacto o seu poder emancipador: não há, com efeito, outra instituição capaz de servir de centro crítico organizativo da imensa dispersão de informação que fragmenta o mundo contemporâneo. A crise cognitiva dos saberes escolares, como nos diz M. Matos, estará associada, na sua estrutura profunda, à forma como é vivido o trabalho escolar pelo Sujeito (Matos, 2006), o que desemboca, também, na legitimação do estudo do Sujeito.

Se a escola é inibidora, impondo a norma e excluindo o indivíduo da sua língua (Rojo, 2003), parece-nos que a interacção entre a “língua da escola” e a “língua do Sujeito”, numa espécie de pedagogia da “uni(ci)dade de linguagem”, é um lugar de construção de identidade, porquanto ajuda o aluno a inscrever-se na e através da língua, investindo de sentido a aprendizagem da escrita escolar, o que carece de um estudo das estratégias, práticas, discursos, representações, mecanismos de apropriação da escrita pelo aluno (Rinck, 2002). Segundo P. Alves,

“Os alunos, hoje em dia e ao contrário do que se afirma, escrevem cada vez mais frequentemente, influenciados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A escrita de e-mails, mensagens por sms, etc, abunda, o que reflecte uma mudança de atitude dos alunos em relação à escrita. O objectivo a que devemos aspirar, enquanto professores de línguas, será, talvez, a reprodução dessa atitude nas aulas” (2004, p. 9).

Ainda que a afirmação desta jovem investigadora se posicione num estudo que pretende conhecer e testar as possibilidades que as TIC proporcionam às aulas de línguas, importa-nos realçar a importância de nos questionarmos sobre os modos de criar condições pedagógico-didácticas para que a motivação que gera a diversidade e a quantidade dos escritos extra-escolares (Penloup, 1999) também exista, embora por razões, às vezes, necessariamente diferentes, na (aula de) escrita escolar, mobilizando o aluno para um querer aprender consequente para a aquisição, uso e transformação de saberes.

## 5. Síntese

Neste capítulo, mostrámos a necessidade de uma DE, decorrente da constatação de que esta competência nuclear no sistema escolar e social não era ensinada. Vimos como a DE, apesar da sua crescente autonomização, é, como a “Didáctica-mãe”, uma ciência do Sujeito e, portanto, uma ciência do heterogéneo, do complexo – diversidade cognoscível, apenas, através do cruzamento de abordagens que dêem conta dos aspectos múltiplos imbricados nas dinâmicas de ensino e de aprendizagem de uma competência já complexa *per se*, como a escrita.

Percorremos, também, alguns contributos disciplinares distintos que concorrem quer para conceptualizações mais completas em DE quer para modelizações didácticas mais consentâneas com o Sujeito e o Objecto Escrita. Não obstante a especificidade de determinadas tradições investigativas sobre a Escrita, a investigação tem sido, de forma geral, permeável a perspectivas cognitivas e sociocognitivas, propondo vários modelos para explicar a actividade de escrita, caminhando para um enfoque no Sujeito, destacando o afecto pela escrita e a influência do ambiente que rodeia o Sujeito, e considerando, portanto, dimensões sociais e culturais da escrita das crianças/adolescentes. É por estas razões que, no próximo capítulo, a noção de relação com o saber – que acentua a relação entre um Sujeito e o Saber e o papel activo do Sujeito no tratamento que faz dos dados provenientes do seu meio familiar, escolar, social – nos vai merecer uma atenção particular.



## CAPÍTULO II – A NOÇÃO DE “RELAÇÃO COM” – AFILIAÇÕES DISCIPLINARES E CONSIDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

*Face a essas ameaças de desescolarização, o desafio da escola contemporânea é o de manter e defender a sua função específica, sem arrogância alguma, mas com firmeza. O distanciamento e a objetivação, específicos da escola, constituem um dos poucos anteparos que possam nos proteger contra as formas contemporâneas da barbárie. Mas um dos principais inimigos da escola é a própria escola, quando ela substitui a palavra ao mundo, em vez de esclarecer o mundo pela palavra, quando ela impõe rotinas no lugar das atividades, quando ela passa a ser símbolo de repetição e chatice em vez de terreno de aventura intelectual. Face a esta escola, estão certos os alunos e docentes que tentam subverter a escola, desescolarizá-la para se livrarem das múmias escolares e encontrarem o saber vivo.*

(Charlot, No prelo, in *Investigar em Educação*)

### 1. Introdução

Neste segundo capítulo vamos ocupar-nos, especificamente, de um conceito que emerge na linha da importância que, em Educação, se consagra ao Sujeito – a relação com o saber. Reportar-nos-emos à sua fundação bem como à apropriação feita pela equipa ESCOL<sup>1</sup> e B. Charlot, sintetizando algumas das principais conclusões que a Sociologia que perspectiva o Sujeito tem evidenciado.

A nossa indagação posiciona-se na inter-relação da Sociologia do Sujeito com a Didáctica (da escrita), pretendendo, precisamente, destacar os resultados que interpelam a DE bem como ilustrar a importação de conceitos sociológicos para a arena didáctica, fundamentando a sua pertinência. Nesta linha de ideias, vamos debruçar-nos sobre o interesse de compreender não só a relação com o saber, mas também a relação com a linguagem e, ainda mais especificamente, a relação com a escrita, forma de linguagem preferencial no mundo escolar. Por sua vez, esta compreensão só é possível pois insere-se numa perspectiva

---

<sup>1</sup> *Equipe de recherche, Education, Socialisation et Collectivités locales* – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Paris 8.

epistemológica e metodológica que consagra ao Sujeito o papel principal no trabalho escolar.

## **2. A relação com o saber em Ciências da Educação**

### **2.1. Sociologia da Reprodução e Sociologia do Sujeito**

A relevância que se tem assignado crescentemente ao *Sujeito* em Didáctica encontra as suas raízes noutras disciplinas contributivas, nomeadamente na Sociologia e, especificamente, numa Sociologia do Sujeito, que B. Charlot postula e conceptualiza (Charlot, 1997). Ora, a concepção e validação de uma Sociologia do Sujeito emerge, sobretudo, do equacionamento do fracasso escolar, não enquanto noção ambígua e ampla, mas enquanto fenómeno que acontece com Sujeitos particulares. Isto significa que o fracasso escolar, *per se*, não designa um objecto de pesquisa; existem, sim,

“alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, que não são orientados para a habilitação que desejariam, alunos que naufragam e reagem com condutas de retracção, desordem, agressão.” (Charlot, 2000, p. 16).

A abordagem do fracasso escolar numa perspectiva émica (Melo, 2006) – que revele as vozes dos Sujeitos acerca da forma como vivem e neles se gera o fracasso escolar – deixa evidente a insuficiência das análises sociológicas que, desde os anos 60-70, usam a estatística como principal ferramenta para apreender e processar diferenças (notas, indicadores de sucesso, anos de atraso no percurso escolar...). Porém, estas análises demonstraram – e disso não há a menor dúvida – que, *grosso modo*, salvo uma minoria de excepções, existe uma correlação estatística entre os resultados escolares dos alunos e a categoria socioprofissional dos seus pais. Este facto serviu de base às Sociologias da Reprodução (Bourdieu & Passeron, 1973) que, portanto, mostraram, de forma convincente, que a escola beneficia a classe dominante e, desse modo, contribui para a reprodução da desigualdade social. Há, porém, uma questão a que a Sociologia da Reprodução não conseguiu responder: como se gera a reprodução das desigualdades. De facto,

compreender o fracasso escolar no seu âmago implica observar e analisar o Sujeito que fracassa; o fracasso tem de ser considerado como uma experiência que o aluno vive e interpreta e que pode constituir-se um objecto de pesquisa (Canário, Alves, & Rolo, 2001). Foi, precisamente, este objecto que B. Charlot e a equipa ESCOL elegeram, numa das suas investigações, analisando situações, histórias, condutas, discursos dos Sujeitos (Charlot, Bautier, & Rochex, 1992).

A Sociologia do Sujeito não se compadece, portanto, com as explicações dadas pela Sociologia da Reprodução para o fracasso escolar. Esta linha de análise demonstrou, como sabemos, que as diferenças sociais dos pais determinavam as posições escolares dos filhos, originando uma reprodução do *habitus* social e do capital cultural. Porém, uma análise feita numa perspectiva émica detecta algumas limitações para estas justificações. Com efeito, a Sociologia da Reprodução não explica como, por vezes, numa mesma família, duas crianças, filhas dos mesmos pais, têm desempenhos diferentes na escola e como, por exemplo, em famílias populares, também há alunos brilhantes. Ora isto evidencia a singularidade da criança e a constatação de que os filhos não herdam, simplesmente, a posição dos pais, antes constroem a sua posição escolar e social; como nos diz B. Charlot, *“la réussite et l’échec scolaires ne peuvent pas s’expliquer seulement à partir de ce que l’enfant reçoit de ses parents, encore faut-il savoir comment il le reçoit et ce qu’il en fait”* (2001a, p. 2). À mesma conclusão chega B. Lahire (2004) que, ao descrever as configurações familiares de 27 alunos (14 em fracasso escolar e 13 com sucesso) e analisar dissonâncias e consonâncias entre essas configurações<sup>2</sup>, advoga que as noções de capital cultural, transmissão e herança perdem pertinência quando nos dedicamos à descrição e análise das modalidades da socialização familiar ou escolar. Em vez de usar o termo “transmitir” (cultura...) – que se trata de uma acção unilateral que não acentua o papel activo do Sujeito, que seria o “receptor” – prefere falar em “apropriação” e “construção” feitas pelo próprio indivíduo, o que vem acentuar,

---

<sup>2</sup> O autor cruza informações sobre as crianças e as suas famílias, no sentido de perceber redes de interdependência familiares e escolares. Para dar conta da singularidade e da complexidade do objecto de estudo, prefere falar em “configuração” familiar, já que, assim, remete para um processo lentamente construído, muito mais do que uma definição estabilizada.

exactamente, a responsabilidade e a centralidade do Sujeito, numa perspectiva ontogenética da experiência escolar. Segundo J-Y. Rochex (1998), a apropriação manifesta-se sempre que o Sujeito usa as competências e conceitos de forma autónoma, (trans)pondo-os (para) noutras situações diferentes das interacções onde os construiu.

Do que foi exposto, depreende-se que “*il n’y a pour autant aucune fatalité<sup>3</sup> de la réussite ou de l’échec*” (Charlot et al., 1992, p. 16). De facto, a Sociologia do Sujeito conseguiu demonstrar, através da análise da singularidade de histórias individuais, que o (in)sucesso escolar está muito mais relacionado com o *significado* e o *sentido*<sup>4</sup> que os Sujeitos conferem à escola (Canário et al., 2001; Charlot, 1997; Lahire, 2004; Rochex, 1998) e com o modo como aí trabalham – de forma mais ou menos eficaz, mais ou menos pertinente em relação ao que a instituição escolar requer. Ou seja, não há relação de causalidade directa entre a origem social e o fracasso escolar; esse depende, sobretudo, do Sujeito – e, portanto, da alquimia subjectiva dificilmente estabilizável das relações concretas entre traços familiares, escolares, sociais (pertinentes e contextualizados).

Do que se disse decorre que a Sociologia do Sujeito tem tido ecos muito significativos na Didáctica, por fornecer descrições e explicações relativas aos processos de geração ou de combate pessoal ao fracasso escolar, mais operatórias do que as constatações estatísticas da reprodução, que apresentam o fenómeno do fracasso como independente da acção da escola. Com efeito, as teorias advenientes da Sociologia da Reprodução – *teoria da privação*, do *conflito cultural* e da *deficiência institucional* – acentuam os défices culturais das crianças dos meios populares, a sua desvantagem face à escola e a própria desvantagem gerada na instituição escolar, visível na forma como aí são tratadas as crianças de famílias populares. Ora a leitura destas diferenças socioculturais como deficiências é, evidentemente, uma leitura negativa da realidade social. Todavia, a Sociologia do Sujeito vem mostrar o que os Sujeitos fazem, o que conseguem, o que já sabem. Ora, esta

---

<sup>3</sup> Destacado nosso.

<sup>4</sup> Voltaremos a estes conceitos mais à frente.

postura metodológica – e epistemológica – enfatiza, justamente, que nenhum Sujeito é passivo, mas construtor da (sua) realidade e, portanto, a *leitura* desta realidade deve ser *positiva*, porque focada na compreensão do Sujeito e não na identificação das suas carências e faltas relativamente à cultura escolar e/ou letrada (Charlot, 2002, 2000, 1997). Esta *leitura positiva*, aplicada à realidade escolar e aos Sujeitos que aí interagem, consiste, sobretudo, em querer saber que sentido o jovem atribui ao facto de ir à escola, de trabalhar na escola, de passar ou ficar retido, de aprender no espaço escolar (Charlot, 2001a, p. 3; Charlot et al., 1992, p. 229).

O aluno – como Sujeito humano, pessoa portadora de desejos, com uma família, inserido numa sociedade – tem uma história singular, configurada em vários contextos, e escrita pelo *sentido* particular que confere à sua posição nesses contextos em que se move, à sua relação com os outros e com a sua individualidade. Este Sujeito é confrontado, no mundo, com a presença de conhecimentos de diversos tipos e, portanto, com a necessidade (obrigatoriedade) de aprender (Charlot, 2000, p. 53), em processos de hominização e socialização contínuos. E a lista de “coisas a aprender”, como sintetiza B. Charlot (2000), é imensa e inclui objectos-saberes – livros, filmes, programas de TV; saber usar certos objectos; actividades-saberes – como nadar, andar de bicicleta; formas relacionais... Isto significa que a aprendizagem desta vastidão de saberes não implica só uma dimensão cognitiva e didáctica, porquanto alguns destes saberes são apropriados a partir de experiências extra-escolares – familiares, grupais, sociais – com pessoas que nem têm a função de ensinar, mas com as quais as crianças/adolescentes aprendem. O núcleo duro da Sociologia do Sujeito é, precisamente, a evidência do Sujeito confrontado com a presença de “saber” no mundo e, portanto, com a necessidade de aprender, o que legitima o interesse por perceber que relação se dá entre o Sujeito e o saber.



## 2.2. Fundação e retoma da *relação com o saber*

A noção de *relação com o saber* (*rapport au savoir*) é adoptada, pela primeira vez, por J. Beillerot (1989), apontada como a mais susceptível de organizar interrogações e investigações em Educação, por subentender e permitir, em termos conceptuais e metodológicos:

- o reconhecimento da centralidade do Sujeito – nas suas dimensões (in)conscientes, inibições e poder criativo/criador – que deseja ou não saber e que se apropria de saber através de um processo determinado por aquilo que é e por aquilo que quer; ou seja, trata-se da fundação mais consistente de uma abordagem (socio)clínica (que analisa os indivíduos na sua singularidade);

- a contemplação da articulação entre o Sujeito – que deseja ou não saber – e as esferas grupais e sociais em que se insere.

Esta noção é retomada como eixo central dos trabalhos da equipa ESCOL, noutra perspectiva ligada a pesquisas sobre o fracasso escolar, de que falámos anteriormente, em que o determinismo sociológico é questionado a favor de um estudo de trajectórias escolares individuais. Mantém-se, da definição original, a centralidade do Sujeito, da apropriação processual do saber dependente de um desejo intrínseco; quanto à articulação entre o individual e o social, acentua-se o facto de que a influência do meio não se exerce sobre um ser passivo; na verdade, não se trata de uma acção determinadora *sobre* um Sujeito, mas de uma relação *entre* o Sujeito e o saber, neste caso. Sublinhe-se, ainda, a preferência pela noção de “*rapport à*” e não de “representação”, pois, como explicam os autores do estudo *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, a expressão “*rapport à*” designa uma relação e não um objecto ou conjunto de objectos, imagens, opiniões (Charlot et al., 1992). Neste sentido, apesar de ser comum dizer que determinado indivíduo tem tal relação com o saber, o correcto seria mencionar que o indivíduo mantém e/ou desenvolve determinada relação com o saber, precisamente para dar conta do processo dinâmico que está em causa e que o termo “representação” não tem capacidade explicativa para abranger.

Para explicar a noção de *relação com o saber* e para demonstrar a sua pertinência, B. Charlot (2000, 1997) procede a uma distinção operatória entre *informação*, *conhecimento* e *saber*. Assim, a *informação* é exterior ao Sujeito e pode ser armazenada; são dados a que o Sujeito poderá ter acesso. O *conhecimento* é o resultado de experiências pessoais ligadas a actividades do próprio Sujeito; é, portanto, construído pelo Sujeito. A subjectividade do conhecimento poderá ser confrontada com a alteridade, donde advém a possibilidade de o Sujeito produzir *saber*, em contacto com outros Sujeitos, e comunicá-lo. Ou seja, o saber produz-se em confrontação interpessoal, o saber é relação e, por conseguinte, é comunicável.

Se o saber é relação, B. Charlot prefere falar de uma *relação prática, científica, teórica... com o saber* em vez de, isoladamente, falar em saber prático, científico, teórico, profissional, técnico... As formas diferentes de relação com o saber são, essencialmente, formas específicas de relação com o mundo. Da proposição de que o saber é relação – com os outros, com o mundo, com a escola, com o tempo, consigo próprio... – decorre que o sentido atribuído ao saber deriva, portanto, da *relação com*; contrariamente, a relação entretecida com o saber também pode ser geradora de (não) sentidos – é, portanto, a relação com o saber que é preciso analisar.

A análise da *relação com o saber* terá importantes consequências pedagógicas, na medida em que o que a escola pretenderá será levar o aluno a inscrever-se num certo tipo de relação com o saber (com o mundo, consigo e com os outros) que proporcione prazer (mas que poderá implicar, também, a renúncia, provisória ou profunda, de outras formas de relação com o mundo, consigo e com os outros). Ora, aquilo que se procura compreender é, exactamente, qual é o tipo de relação com o mundo e com o saber que a criança deve construir, com a ajuda da escola, para ter acesso ao pleno uso das suas potencialidades; no fundo, estamos a frisar que é preciso descobrir que condições concretas de escolarização e de aprendizagem permitem uma dinâmica emancipatória do Sujeito.

### 2.3. O *sentido* do trabalho escolar

Já aqui empregámos recorrentemente o termo *sentido*, referindo que do sentido atribuído pelo Sujeito à escola e ao saber dependerá o (in)sucesso escolar. Na verdade, equacionar esta problemática deste ponto de vista contribuirá para uma melhor inteligibilidade das mediações e dos processos cognitivos e subjectivos através dos quais se constrói o (in)sucesso escolar. Segundo Vygotsky (2005), a actividade cognitiva do Sujeito está intimamente conectada à esfera motivante dessa actividade, ao sentimento afectivo e volitivo que mobilizou o indivíduo. Nesta linha, J.-Y. Rochex propõe uma definição de *sentido* de determinada experiência, actividade para o Sujeito :

*“le sens que l’activité prend pour lui est déterminant quant à l’investissement subjectif de chacun dans une telle activité, investissement qui n’est lui-même pas sans effets sur l’efficacité de l’action, sur la qualité de son résultat, voire même sur le choix des modes opératoires mis en oeuvre”* (Rochex, 1998, p. 46)<sup>5</sup>.

Digamos que, do sentido atribuído pelo Sujeito a determinada actividade – perspectivada em termos da sua finalidade ou eficácia, ou seja, do resultado imediato que proporciona – dependerão os modos operatórios com que o Sujeito (se) investirá na senda de alcançar a finalidade pretendida; isto é, do sentido reconhecido dependerá a maior ou menor eficiência desse modo de investimento.

Transpondo esta reflexão para o campo educativo, podemos questionar-nos, justamente, sobre as razões e o sentido que tem, para um aluno, ir para a escola, realizar trabalho escolar e aprender coisas na escola e sobre como (se) investe nessas acções<sup>6</sup>. Vemos que a criança se mobiliza numa actividade quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor – quando sente uma *identificação* (Rochex, 1998) com a actividade ou o resultado que lhe proporcionará. O que é aprendido só pode ser interiorizado/apropriado pelo Sujeito se despertar nele certos ecos, se fizer sentido para ele; o sentido leva,

---

<sup>5</sup> Sublinhado nosso.

<sup>6</sup> O mesmo questionamento poderia ser feito acerca dos Sujeitos-professores e do ensino.

portanto, ao envolvimento em actividades. Estamos, por conseguinte, em face de uma interdependência de uma relação interior com o exterior, de um sentido subjectivo e da eficácia objectiva. Portanto, saber a importância, o sentido que as crianças/adolescentes atribuem a determinada matéria, tarefa... é importante para perceber as suas acções, resultados, mas, principalmente, para elaborar pistas de trabalho didáctico. Em síntese, o sentido do aprender, da escola, da actividade escolar define-se por meio da identificação do:

- i) valor do que se deseja – vale à pena ir à escola e aprender lá? Isso é importante?
- ii) significado do objecto – trabalhar... aprender... o que é que isto significa?

#### **2.4. Relação *identitária* e *epistémica* com o saber**

O estudo da relação com o saber levou à distinção de duas formas de conceptualização da relação com o saber; esta consciencialização de dois modos de relação com o saber pretende sublinhar, sobretudo, a necessidade de conciliação destes modos de relação (Charlot, 2000). Por um lado, a relação com o saber inscreve-se na história individual do Sujeito, é uma relação consigo próprio, com as suas expectativas, referências, projectos, concepção de vida, relações com os outros, imagem de si e a que quer dar aos outros – podemos falar, assim, de uma relação *identitária* com o saber, em que o sentido do saber se enraíza na identidade do indivíduo. Por outro lado, a relação com o saber prende-se com a própria natureza do acto de aprender, enquanto aprender é apropriar-se do saber, construir um sentido, saber como se conduzir em qualquer circunstância, mobilizando esse saber – daí que falemos em relação *epistémica* com o saber, que, portanto, designa a reflexividade, a tomada de consciência das operações necessárias à apropriação de um saber e a capacidade de se posicionar, face ao saber, em termos conceptuais, distanciados de referentes empíricos. Entrevemos, aqui, a ligação desta proposição à tese de Vygotsky, segundo a qual o conceito científico adquire consistência quando encontra o tecido já elaborado dos conceitos quotidianos (assim, os conceitos científicos “germinam para baixo”); de modo

paralelo, os conceitos espontâneos (quotidianos) acedem a um estágio superior de desenvolvimento, “germinando para cima”. Em educação, quem ignora a natureza do conceito científico renuncia a desenvolver o pensamento dos seus alunos, porque, ignorando os conceitos quotidianos, introduz na escola palavras sem sentido para os Sujeitos. Isto significa que considerar o Eu *identitário* (empírico, espontâneo, quotidiano) é “usar palavras” que já fazem sentido para os Sujeitos e abri-los à possibilidade de uma verdadeira construção individual *epistémica* (reflexiva, científica). Do ponto de vista epistémico, aprender pode querer dizer apropriar-se de certos saberes, mais no sentido de acumulação de saberes num processo de objectivação-denominação; pode ser dominar uma actividade, graças a uma imbricação do Eu na situação actancial e pode, ainda, consistir em dominar e regular relações consigo próprio e com os outros – distanciação-regulação (afectiva, social, intelectual). Enquanto que a objectivação implica distância e produz um objecto de saber, a distanciação produz a regulação e o sentido.

Em suma, poderemos tentar, a partir das orientações de B. Charlot, sintetizar uma definição teórica de relação com o saber, embora, na prática, a relação seja evolutiva ou regressiva, caracterizada por configurações instáveis e mutáveis. Poderemos, assim, dizer que a relação com o saber se define como um sistema de maior ou menor aproximação volitiva aos processos e produtos de saber. Isto significa que só podemos falar de relação com o saber porque existem Sujeitos com desejo e necessidade de aprender; ora, o desejo de aprender saberes reside no sentido que o indivíduo lhes atribui. Isto significa que esta relação é pautada subjectiva, afectiva e valorativamente. Como os saberes se dispersam no mundo, num dado tempo e espaço, numa determinada linguagem, através dos outros, a relação com o saber também incorpora a relação do Sujeito com os outros, com a linguagem, com o tempo, com o mundo... É por englobar todas estas dimensões que a relação com o saber é um sistema global ou uma rede complexa ou pluridimensional; e por se tratarem de dimensões móveis, a relação com o saber também evolui e muda; estamos, portanto, em face de uma noção aberta, não estabilizada.

## 2.5. Diferentes relações com o saber: constelações ideal-típicas

Perguntarmo-nos porque é que alguns alunos desejam aprender na escola e outros não deverá levar-nos mais longe do que as explicações ancoradas em factores que escapam à escola (socioeconómicos, características pessoais – motivação, preguiça...); na verdade, colocar esta questão é, no seu âmago, pretender saber que relação existe entre o indivíduo e o(s) saber(es) que lhe queremos ensinar – com o saber em geral ou com saberes particulares. Assim, para obter resposta a esta questão, os estudos que se têm debruçado sobre o processo dinâmico da relação com o saber têm lançado mão de metodologias capazes de pôr os Sujeitos em situações de produção de discursos verbais – orais e escritos – e não verbais (depoimentos, discussões, desenhos, fotografias, entrevistas, oficinas...).

A equipa ESCOL empreendeu uma pesquisa longa, em Paris, orientada pelo desafio de conhecer a relação com o saber de sujeitos individuais, isto é, de compreender como é que a desigualdade social se transforma em diferenciação escolar através de histórias singulares. Este trabalho de investigação, que envolveu centenas de adolescentes e professores, incluiu a recolha e análise de *bilans de savoir* de centenas de alunos (Charlot et al., 1992). Os “balanços de saber” foram pedidos aos adolescentes no sentido de se obter não o inventário de tudo o que os alunos sabem (o que, aliás, seria impossível), mas de verificar o que julgam importante referir numa situação em que se pede um “balanço de saber”. Estes textos foram submetidos a três métodos de interpretação – análise qualitativa por temas (expectativas, representações, estratégias, imagens de si, valores, processos...), análise qualitativa das práticas de linguagem (formas de organização do texto, presença ou ausência do Sujeito no texto, procedimentos de modalização...) e uma análise quantitativa clássica (tipos de aprendizagens evocados pelos Sujeitos).

Os resultados evidenciaram a existência de três constelações ideal-típicas de alunos – estas constelações constituem-se em modelos de inteligibilidade da relação com o saber dos alunos implicados; a sua construção foi possível graças a

diferenças suficientemente recorrentes que foram encontradas, a vários níveis (temas, formas de discurso...). A primeira constelação de alunos invoca as aprendizagens intelectuais e escolares através dos programas, dos comportamentos, das disciplinas vividas mais como formas institucionais do que pensadas como um corpo de saberes. Assim, aprender na escola é escutar o professor, fazer os trabalhos de casa, cumprir as regras da sala de aula – acções enumeradas pelos alunos como se constituíssem um código do trabalho escolar, porque aprender é trabalhar, isto é, realizar tarefas solicitadas. Quer a ambiguidade do termo ‘aprender’ quer ‘trabalhar’ são visíveis, se tivermos em conta que, para este ideal-tipo de adolescentes, trabalhar na escola é aquietar-se às obrigações mais do que adquirir saberes e competências. Nestes alunos, encontra-se profundamente enraizada a ideia de que o saber deve ser útil e gostar do professor de determinada matéria equivale a sentir-se impelido a trabalhar nessa disciplina, deslocando para o professor a responsabilidade pela mobilização maior ou menor do aluno (Charlot, 2002). Portanto, o móbil para aprender não é a apropriação de saberes, mas assegurar um bom emprego, uma vida melhor, corresponder às expectativas familiares e às do professor de quem se gosta – este é o sentido que a escola tem. Falta a estes jovens uma relação com o saber, pensado como tendo sentido e valor em si mesmo, objectivamente. É preciso aprender coisas que não fazem sentido por elas mesmas mas que são condição para o êxito escolar – esse, sim, faz sentido e constitui um grande objectivo.

O segundo ideal-tipo de adolescentes não encara a vida escolar como o desempenho conformato de uma “profissão de aluno”; trabalhar na escola consiste em adquirir e pôr em prática determinadas competências. Aprender é ser capaz de ser bem sucedido numa determinada situação – exprimir-se, organizar-se, pensar, reflectir... e não só ouvir o professor e realizar correctamente os exercícios. A aprendizagem é, assim, objecto de uma actividade intelectual de que o aluno é Sujeito, num processo de distanciação susceptível de desencadear transferência de saber para situações diferentes.

A terceira constelação ideal-típica centra-se nos conteúdos intelectuais e escolares. As disciplinas já não são encaradas como formas de organização do horário escolar mas como corpos de saberes disponíveis e o objecto “saber” tem sentido *per se*. Aprender é aprender coisas específicas, enunciáveis, objectos intelectuais; portanto, o objecto de aprendizagem não é uma situação – mesmo alargada à vida e ao mundo – mas um conteúdo intelectual particular. O aluno posiciona-se, assim, como Sujeito intelectual no mundo do saber.

## **2.6. Práticas de linguagem de alunos: *referencialização e modalização***

Neste momento, vamos interessar-nos mais detalhadamente pelos resultados da análise das práticas de linguagem dos alunos evidentes nos balanços de saber, constantes do estudo que referimos no ponto anterior – uma tarefa nova, para a qual os alunos não dispunham de nenhum modelo, o que implicaria a interpretação da situação – falar de quê, produzir que texto, usar que palavras?... A atenção dos investigadores às práticas de linguagem deve-se a duas razões essenciais: em primeiro lugar, uma pesquisa que atribui à questão do “sentido” um lugar central encontra, inevitavelmente, a questão da linguagem. Com efeito, o sentido que os Sujeitos atribuem ao mundo não é, apenas, elaborado na sua relação com os outros, mas também pela linguagem. Pôr o mundo, a escola, a sociedade em palavras não é só dizer como as coisas são, mas como são para o Sujeito, produzindo categorias, hierarquias, relações – uma organização que já será, ela própria, construção de sentido. De facto, a construção simbólica do mundo através da linguagem é, indissociavelmente, construção do Sujeito. Em segundo lugar, a questão do domínio da língua é central nos debates sobre o insucesso escolar; ou seja, se é evidente a relação entre linguagem e fracasso escolar, a natureza e funcionamento dessa relação não foram verdadeiramente elucidadas, daí a necessidade de construir conhecimento nesse âmbito.

Na verdade, a este respeito tem sido enfatizada uma explicação centrada nas deficiências linguísticas dos jovens em insucesso escolar – os seus problemas



de aprendizagem estariam ligados a lacunas lexicais, sintáticas, a uma linguagem pobre e oralizante. Esta concepção conduz a pedagogias de compensação, empenhadas em fornecer, ao aluno, os conhecimentos que lhe faltam. Porém, estas pedagogias têm uma eficácia muito limitada, se tivermos em conta a sua restrição a tarefas escolares e, mais ainda, a exercícios da disciplina de língua (Bucheton & Chabanne, 2002). Na verdade, a pedagogia compensatória não melhora o uso da linguagem noutras disciplinas nem na vida nem resolve o problema do fracasso fora do âmbito de tarefas específicas. Além disso, esta concepção padece, também, de um problema teórico – os “problemas de linguagem” dos maus alunos não se resolvem, apenas, com a aplicação de regras linguísticas, mas aprendendo a dominar determinados conteúdos na escrita de um género textual concreto, vinculado a uma situação de comunicação específica. Assim, falar e escrever são práticas de linguagem dum Sujeito específico, não só dentro da escola. A prática de linguagem é, portanto, uma prática social na medida em que, por exemplo, contar, explicar, argumentar faz tanto mais sentido na escola quanto o conhecimento mobilizado nesses actos de linguagem for utilizável fora da escola. Produzir linguagem não é só dizer algo, mas *fazer*, agir sobre o outro, e *ser*, enquanto forma de expressão e de acção própria de um Sujeito. O que está aqui em causa é uma diferença entre língua, como sistema, e linguagem, como actualização desse sistema numa situação e, portanto, a capacidade de o Sujeito ser bem sucedido numa prática de linguagem inscrita socialmente (Bronckart, 1996). Isto significa que a pedagogia da língua(gem) tem de ajudar o aluno a construir uma relação com a língua(gem) indispensável para produzir textos escritos e discursos orais eficazes, na escola, no mundo, na vida.

Estas premissas reclamam uma leitura positiva das práticas de linguagem dos jovens nos balanços de saber, de uma forma que não se preocupe em enfatizar as falhas linguísticas, mas que permita identificar fenómenos e processos que aclaram a compreensão da relação com o saber. Estudar a linguagem é, portanto, estudar a relação do Sujeito com o mundo em função do seu lugar social e da sua história pessoal.

A análise dos balanços permitiu encontrar diferenças de ordem cognitiva e linguística, mas também identitária e social, nomeadamente ao nível dos domínios que se seguem: i) o objecto de discurso (saberes evocados); ii) género produzido e sua extensão (relato, lista, análise com argumentos...); iii) o que se faz com a linguagem (responder à questão, reflectir, argumentar...); iv) a maneira como os Sujeitos aparecem nos seus textos (o lugar do Eu e o tipo de verbos de que o Eu é Sujeito); v) a forma como o mundo social está ou não presente; vi) processos cognitivos postos em prática (categorização, objectivação, especificação ou generalização).

Neste contexto, interessa-nos relevar duas formas observadas de relação com a linguagem – uma, em que a linguagem é *referencialização*; outra, em que a linguagem é *modalização*<sup>7</sup>. Os alunos com dificuldades na escola referem, nos balanços escritos, saberes não escolares, saberes-fazer individuais ligados a acções do quotidiano; relativamente aos saberes escolares, mencionam, de forma mais ou menos tautológica e genérica, o ler, o escrever e o contar, reduzindo-os ao seu estatuto institucional; referem, ainda, os saberes normativos que a escola impõe. Os alunos bem sucedidos no universo escolar citam os saberes disponibilizados pela escola, as disciplinas escolares e as aprendizagens heterogéneas que lhes são proporcionadas, encarando-as como conteúdos próprios, mediadores de aprendizagens e doutros conhecimentos.

A forma como os “bons” e os “maus” alunos respondem à injunção de balanço de saber também é diferenciada. Os bons alunos elaboram textos mais longos, fazendo uma reflexão geral sobre o saber e as fontes de conhecimento; o discurso é mais variado, recorrendo a nominalizações, jogos de palavras e outros recursos que evidenciam mecanismos linguísticos de maior generalização, distanciamento ou de maior personalização. Os textos dos maus alunos são minimalistas, repetem a estrutura “aprendi a” e usam um léxico do quotidiano uma vez que, aliás, essas actividades do dia-a-dia são o seu principal tema. Estes

---

<sup>7</sup> Vamos procurar fazer uma síntese interpretativa, sem nos determos a explicar excepções e especificidades detectadas nos grupos de alunos (Charlot et al., 1992, pp. 164-175).

Sujeitos enumeram, listam as actividades e os saberes, fazendo um uso referencial da linguagem; fazem descrições de si próprios, cronológicas ou não, polarizadas em torno das proposições “gostava da escola”/ “já não gosto da escola”. No entanto, estas descrições e relatos são feitos de forma tendencialmente objectiva, sem implicação como Sujeito (de saber). Já os bons alunos recorrem a uma linguagem mais modalizada, em que o Eu está mais presente e se autoriza a opinar, avaliar, apreciar, comentar, reflectir... Digamos que os maus alunos dizem o que aprenderam; os bons alunos fazem um discurso sobre o que aprenderam; os primeiros usam a linguagem como referencialização do mundo; os segundos usam a linguagem como modalização e (re)construção do mundo e forma de ser e de lhe atribuir sentido.

Ora, estes dados revelam, quer ao nível identitário quer epistémico, diferentes processos inscritos na relação com o saber. Os maus alunos, por manterem uma relação muito “profissional” (no sentido de manter a distância que separa o objecto do afecto) com a escola, que cumprem regras e executam tarefas para passar de ano, não se autorizam a comentar, a fazer apreciações nos seus textos. A autonomia de iniciativa verbal surge-nos, assim, ligada estreitamente à forma como o Sujeito se autoriza a usar a linguagem, às formas como está habituado a usá-la. Os balanços de saber manifestam, também, processos epistémicos, nomeadamente uma relação “binária” com o saber, em que os maus alunos declaram “eu sei” ou “não sei”, sem terem em conta a duração contínua dos processos de aprendizagem e a sua incompletude e relatividade. Além disso, para os maus alunos, declarar “eu aprendi” é praticamente sinónimo de afirmar “eu sei fazer”; assim sendo, é pouco possível que haja muitos saberes escolares que se encaixem neste critério. Na realidade, para estes alunos, aprender é ser activo numa situação e não apropriar-se de um objecto de saber; a *imbricação do Eu* numa situação é, portanto, o processo epistémico mais comum nos alunos com dificuldades. Para os bons alunos, a escrita de um balanço de saber foi um pretexto para tomar a palavra, para existir como Sujeito, dirigindo-se a um leitor, para reflectir, avaliar, ajuizar, argumentar... – actividades que concretizam através

da linguagem. O manuseio de determinados recursos linguísticos que substanciam estes actos de linguagem modalizada atestam a existência de uma “cultura escrita” que torna possível a construção de um pensamento escrito, tratando informação, classificando, hierarquizando. Estes alunos, em termos epistémicos, exibem um processo de *objectivação-denominação* dos saberes, revelando que esses saberes têm valor por si mesmos e permitem descobrir mais sentidos da vida e da própria identidade.

Noutra pesquisa feita no Brasil, foi pedido a jovens dos 13 aos 17 anos, frequentadores de escolas públicas e que vivem em bairros populares, que dissessem, por escrito, a um ET, tudo o que aprenderam, onde aprendem, o que é importante aprender (Charlot, 2001b, 2001c). Esta solicitação desencadeou um grande número de referências a saberes práticos – aprendizagens ligadas à vida quotidiana, relacionais, afectivas, pessoais – ou seja, discursos sobre a experiência pessoal vivida, com uma notória ênfase nos valores do respeito, de certas regras e leis, numa exaltação evidente das aprendizagens morais que a vida permite. Nestes textos, os jovens confessam-se desamparados pela escola; esta aparece, à semelhança de resultados obtidos noutra estudo em contexto português (Lopes, 1997), sobretudo como o lugar de encontro com os colegas, um lugar de socialização. No entanto, sobressaem as referências à importância de ler, escrever e contar na vida “futura”. O pouco sentido atribuído aos conhecimentos curriculares contrasta com a preferência e a maior importância atribuída a valores ético-morais; aprender, para estes jovens, é, fundamentalmente, aprender “coisas da vida”. Resultados semelhantes foram encontrados num estudo com alunos frequentadores de “*lycées professionnels de banlieue*” (Charlot, 2001a).

Um dos principais problemas encontrados nestes jovens prende-se, justamente, com a diferença entre as experiências e as aprendizagens do quotidiano e as escolares; esta diferença reside, sobretudo, no facto de que as primeiras são desencadeadas principalmente através de trocas orais – *razão prática* – e as segundas, em universo escolar, moldadas pelo escrito e pela escrita – *razão escolar* (Lahire, 2008, 1993) – e “a apropriação da modalidade escrita da língua

pode, assim, ficar comprometida pela dificuldade de transição entre dois discursos: o do lar e o da escola” (Sim-Sim, 1995, p. 202). No entanto, as inúmeras situações informais de aprendizagem, a importância do agir nos processos de aprender (a fazer) – marcados pela oralidade – não podem ser, simplesmente, ignorados no universo escritural escolar. Estes jovens vêm, no acesso à escrita, um recurso de “luta pela vida” – ora, o conhecimento deste sentido interpela a acção escolar de um modo acutilante, na medida em que a escola é desafiada a preparar os alunos para uma vida sociocultural em que a escrita é dominante.

Noutro estudo com crianças das classes populares também vimos como estão habituadas a uma relação prática com o saber, com o mundo, com a linguagem – aprendem e compreendem para agir (Sawaya, 2005); enquanto que, na escola, compreendem para compreender, a um nível mais abstracto. Produzir textos implica, também, uma relação reflexiva com a língua, que as crianças habituadas a formas orais não possuem naturalmente, mas podem vir a possuir se forem feitas intervenções escolares com esse objectivo.

De facto, sentir-se integrado na escola e na sociedade é, também, ingressar, de algum modo, numa cultura escrita. Estes estudos demonstraram que os jovens aprenderam muitas coisas antes de entrar na escola e continuam a aprender fora da escola. Já construíram relações com o aprender, com o que significa aprender, com as razões pelas quais vale a pena aprender, com aqueles que lhes ensinam as “coisas da vida”; já aprenderam diversas competências cognitivo-lingueiras, frequentemente subsumidas na expressão “*maîtrise de la langue*”, ainda que sejam passíveis de complexificação e desenvolvimento (Bouveau & Rochex, 1997). As relações com a escola não se constroem a partir do nada, mas a partir de relações com o aprender que os jovens vão construindo. Não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender. Portanto, a escola tem de se assumir na sua especificidade, que é a possibilidade de dar ao aluno mais do que aquilo com que convive habitualmente. O que se aprende na escola também permite dar sentido ao mundo, a si, às relações com os outros, à vida. Aprender na escola permite compreender melhor a vida, é uma maneira de viver, uma abertura a novos

mundos onde também se encontram o sentido, o prazer e o Outro e onde o Sujeito se pode encontrar a si mesmo. O que nos parece é que nem os jovens nem a escola estão a saber gerir a especificidade da instituição escolar numa dinâmica de continuidade/descontinuidade entre as vivências extra-escolares e escolares, a ordem oral e a escritural. Parece estar a acontecer uma *ruptura/metamorfose* (Mosconi, 2008), sem continuidade, entre os dois mundos – o escolar e o extra-escolar. É possível entrar na dialéctica entre continuidade e ruptura, tirando partido das especificidades e da heterogeneidade na escola para aí aprender, ao mesmo tempo, a vida, se forem reunidas condições pessoais, escolares, sociais conducentes a um processo de *intersignificação* (Rochex, 1998), isto é, de compatibilização de *sentidos* juvenis e escolares que não se anulem, mas que se complementem.

## **2.7. Novas relações com o saber – desafio à escola**

Pelo exposto, podemos inferir que as concepções disciplinares, as ideologias profissionais e os modos de transmissão ou de conformação didáctica têm efeitos sobre as possibilidades oferecidas aos alunos de se apropriarem daquilo que se aprende na escola para dar sentido à (sua) vida. Os jovens gostariam de sentir que têm lugar na escola, não só como alunos, mas também como pessoas, sem serem discriminados pela sua origem social (Charlot et al., 1992, p. 56): “o desafio, portanto, está na oportunidade de reencontros com uma escola de possibilidades – que reconhece o jovem/aluno e com ele troca, dialoga, constrói saberes e conhecimentos” (Sousa & Durand, 2002, p. 176). Os jovens sugerem e desejam que a escola, guardiã dos conhecimentos e dos valores, permita interacção, forneça um saber útil e significativo para a vida, em prol da construção do bem comum e da cidadania. Formar cidadãos é, de facto, uma tarefa de reconstrução permanente, porque o Sujeito é “singular”, o que não se coaduna com guias e instruções rígid(ificador)as ou “qualquer essencialidade intocável, qualquer «alma governante», qualquer princípio ou origem a não ser sua constante mobilidade e mutabilidade” (Geraldi, 2003, p. 16). Além disso, “o espaço em que exercemos o

que, convencionalmente, temos chamado de cidadania” é, também, “espaço em que nos inserimos instáveis” (Geraldi, 2003, p. 22), pelo que se exige que, neste empreendimento educativo, se leve em conta as realidades dos alunos. A *leitura positiva* (Charlot, 2000, 1997; Charlot et al., 1992) das relações dos jovens com o saber inscreve-se, exactamente, na consideração dos processos de constituição da subjectividade – de aluno, de cidadão, de pessoa – e deverá, assim, constituir-se num modo didáctico de actuação predominante, que permita ao aluno identificar-se com a escola, construir-se aí como Sujeito.

Do que se disse também podemos concluir que a relação com o saber é singular, porque de um Sujeito, e social, porque inscrita em relações com os outros. Não há igualdade social no acesso aos saberes, mas também não existe determinismo social – porque o Sujeito social é singular.

Colocarmo-nos do ponto de vista de que a relação com o saber é algo que se constrói implica que não nos resignemos com a constatação de que a escola reproduz desigualdades que a ultrapassam; além disso, a escola não é só um lugar que recebe alunos dotados de certas relações com o saber propícias ou não ao mundo escolarizado, mas um lugar em que assistimos, muitas vezes, a uma concepção deficitária das capacidades do aluno, a uma tentativa de redução do complexo ao mais simples, esvaziando os exercícios de trabalho cognitivo, de reflexão e, muitas das vezes, de sentido. Ora, esta concepção epistemológica da escola e esta atitude pedagógica são geradoras de formas de relação com o saber em que o aluno que ainda não conseguiu, por outros meios, dar sentido ao trabalho escolar (além de passar de ano) também dificilmente o vai conseguir (Charlot et al., 1992, pp. 212-228). Exemplos de que “o problema fundamental é o de uma relação «errada» com o saber, isto é, de uma relação com o mundo que não condiz com aquela que é requerida pela situação de aprendizagem” (Charlot, No prelo) são os de alunos que, perante a pergunta do professor, para ensinar o Sujeito gramatical – “*Eu* vou pescar. Quem vai pescar?” – respondem: “É o Senhor Professor!” (Charlot, No prelo) ou, ainda, de uma aluna que demonstra uma posição de total exterioridade e não implicação face ao saber gramatical, não

percebendo “para que serve a gramática” e questionando: “Mas em português também há Sujeito? Não é só em francês?” (Costa, 2008, p. 165). Estamos, assim, convictas de que compete à escola democrática resolver os problemas oriundos dessa democratização, de que cabe destacar o da “nova relação com o saber” – “cada vez mais alunos que vão à escola apenas para «passar de ano», sem encontrar nela sentido nem prazer”(Charlot, 2007, p. 135), ou seja, “alunos e alunas que estão matriculados administrativamente na escola, que estão lá fisicamente, mas que nunca «entram» verdadeiramente na escola, no sentido de que não entram nunca nas lógicas simbólicas específicas da escola”<sup>8</sup> (Charlot, 2006). Anular desigualdades, apostando numa relação com o saber que favoreça a aprendizagem – essa é a missão fulcral da escola, e isso porque acreditamos que a experiência escolar pode ser transformadora (Charlot et al., 1992, pp. 180-183; Rochex, 1998, 1996).

### 3. A “relação com” em Didáctica

A noção de “*rapport à*” foi introduzida, no campo da Didáctica, por Y. Chevallard, na primeira edição da obra *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, em 1985 (Chevallard & Johsua, 1991)<sup>9</sup>, para falar do modo como o indivíduo se relaciona com o saber. Para representar essa relação, o autor usa a metáfora de um farol – o indivíduo – que ilumina localmente uma paisagem nocturna – o saber. A intensidade da claridade designa a relação do indivíduo com o saber. A associação do indivíduo ao farol subentende, claramente, uma ancoragem numa didáctica centrada no Sujeito e sublinha bem a iniciativa e o trabalho de elaboração que compete ao Sujeito na apropriação (iluminação) do saber.

As pesquisas no campo da relação com o saber trouxeram à luz diferenças significativas entre jovens habituados a formas sociais escritas e outros mais familiarizados com formas sociais orais no que respeita à sua relação com o saber,

---

<sup>8</sup> Tradução nossa.

<sup>9</sup> No entanto, a edição que consultámos foi a de 1991, revista e aumentada.



com a escola e com a língua e a linguagem (Bautier, 2002), como procurámos sintetizar. Estas pesquisas deram um contributo incalculável à Didáctica, na medida em que lhe permitiram problematizar, com contornos mais nítidos e menos ambíguos, o modelo puerocentrado de ensino. De facto, o postulado de que a escola massificada existe por e para os alunos, que devem estar no centro da acção didáctica, nem sempre foi entendido de forma exequível e conducente a uma acção didáctica produtiva, isto é, que promova aprendizagem (Ríos, 2008, p. 42). As conclusões a que as pesquisas sobre a relação com o saber têm chegado contribuíram, a nosso ver, para aclarar o sentido de “pôr o aluno no centro”, evitando habituais derivas interpretativas de efeito perverso. As pesquisas no âmbito da Sociologia do Sujeito vieram chamar a atenção para o facto de que, apesar de se ter proporcionado um acesso igualitário ao ensino, há alunos que sobrevivem na escola com uma relação muito limitada com o saber e também há aqueles que não conseguem suportar o desfasamento entre a sua vida e a vida na escola, obscura e difícil (o que é visível em retenções e abandono escolar). Estas constatações sociológicas interpelam e interessam à Didáctica porquanto terá de investigar e actuar como uma Didáctica do Sujeito, questionando-se sobre aquilo que pode fazer para que os alunos se sintam efectivamente incluídos na escola e consigam (re)construir relações com o saber que lhes permitam viver a passagem pela escola com sentido, com prazer e um sentimento de obtenção de ganhos pessoais que em nenhum outro lugar seriam possíveis. Trata-se, portanto, de a escola (e o saber aí ministrado) fazer sentido *per se* para os alunos e não por lhe permitir conviver com os amigos, passar de ano, obter um diploma e aceder a uma profissão melhor ou mais prestigiada.

A Didáctica, abrindo-se à questão do Eu, terá de o considerar na sua constituição epistémica e como Eu empírico, portador de experiências para além do quadro escolar, dimensões do Sujeito que ficaram demonstradas. Com efeito, há jovens que, na escola, são resistentes ou passivos, mas que, fora da escola, adoptam comportamentos com uma certa complexidade, revelam-se bem falantes nas interacções grupais ou nas produções de textos (Charlot, 2001b, 2001c). Esta

constatação conduzirá a uma indagação sobre as relações com o saber que são requeridas e mobilizadas em situações distintas – escolares e extra-escolares – que nos permitirá procurar compreender como se opera a conexão entre um Sujeito e um saber, como se desencadeia o processo e a aprendizagem, a entrada no aprender, desvendando o que sustenta a mobilização do Sujeito. Prefere-se, neste contexto, o termo “mobilização” em vez de “motivação”, por a motivação poder ser induzida por um elemento “exterior”, enquanto que a “mobilização” é da iniciativa do Sujeito, parte do “interior”; assim a mobilização (interior) tem todas as condições para ser mais durável do que uma motivação pontual provocada pelo exterior<sup>10</sup>. Na mesma linha, preferimos falar mais em móbeis para aprender do que em motivos, até porque deixamos em aberto a possibilidade de haver móbeis que influenciem o Sujeito mesmo sem este ter disso consciência (Charlot et al., 1992, p. 21).

### 3.1. A relação com a linguagem

A ligação estreita que existe entre sucesso escolar e o domínio de uma (certa) linguagem (sobretudo em forma escrita) é uma questão que não oferece polémica. A forma como os Sujeitos acedem a essa linguagem propiciadora de êxito escolar constitui, no entanto, uma questão em aberto e muitas vezes demasiado polarizada em torno de categorias centradas na maior ou menor predisposição do aluno para aprender, na influência que o meio familiar e sociocultural de origem exerce nesse sentido, nos procedimentos didáticos, facilitadores, ou não, de aprendizagem dos pressupostos da “tal” linguagem que é validada na escola.

O insucesso e abandono escolares a que vimos assistindo evidenciam, portanto, a “falta” de domínio desta linguagem privilegiada, não porque “falem” capacidades cognitivas aos alunos nem porque, simplesmente, como a Sociologia da Reprodução explicou, a sua linguagem seja inferior e deficitária. A questão é

---

<sup>10</sup> Podemos, no entanto, optar por falar de *motivação intrínseca*, sem a qual não há aprendizagem, ligada ao interesse e à curiosidade, ou de *motivação extrínseca* (notas, presentes... – recompensas – ou punições), que não funciona com alunos habituados ao insucesso escolar (Chartrand, 2006, p. 83; Lèmetry, 1998, p. 27).

que cabe à escola veicular uma língua-padrão, fazendo-o, preferencialmente, por via escrita. No entanto, a natureza escritural e escolar dos saberes a transmitir e das formas de aprendizagem requeridas opõe-se a outras aprendizagens, em que predominam formas orais, não sistematizadas e não formalizadas. Fica, assim, evidente uma contradição entre duas formas de relações sociais com o mundo e com o saber – uma relação escritural escolar e uma relação oral prática – e, ainda, a explicação fácil, estatística e reducionista do fracasso daquelas classes populares que não têm, nas suas vidas, atribuído importância a formas teorizadas e escritas do saber.

No entanto, ultrapassado este determinismo – segundo o qual a origem social popular produz deficiências linguísticas e culturais (e estas, o fracasso) –, ergue-se o postulado de que, não encarando estas divergências como lacunas, mas como manifestações de diferentes relações com o saber e com a língua(gem), é possível fazer uma leitura em positivo das práticas de linguagem que o aluno já parece dominar, de forma a conceber modos de actuação pedagógico-didáticos susceptíveis de minimizar e, mesmo, de erradicar a “violência simbólica” que a escola exerce sobre tantos Sujeitos (Charlot, 2002). O que se revela singular é o facto de a equipa ESCOL demonstrar que a influência do meio social e cultural na relação com o saber e com a língua – e, logo, nas práticas escriturais de cada indivíduo – não se exerce de maneira passiva, mas resulta de uma construção individual, singular; de outra forma, por exemplo, não se compreenderia o sucesso comprovado de alunos oriundos de classes populares (Bucheton & Chabanne, 2002). Reconhece-se, por conseguinte, que os indivíduos têm maneiras singulares de processar as informações que provêm do seu meio social, de atribuir significados às suas práticas; foi, assim, dado um passo significativo para matizar e abalar a Sociologia da Reprodução.

Em contraponto com o que seria um determinismo sociológico do fracasso escolar, a Didáctica deve considerar este fenómeno, sobretudo, através da possibilidade que é dada (ou não) ao aluno de construir uma relação positiva com a linguagem e com o saber. Nesta linha, a análise de práticas de linguagem de

adolescentes deixou evidente a sua ligação intrínseca à forma como se relacionam com o a escola, o saber, o mundo – e com a própria língua, oral ou escrita –, donde decorre que a língua(gem) deve ser ensinada de modo a que o Sujeito se consiga apropriar dela para ir mais além do que já consegue ir sozinho (Bautier & Charlot, 1992).

### 3.2. A relação com a escrita

No seguimento dos estudos focados na relação do Sujeito com o saber e com a linguagem, C. Barré-De Miniac (2000) introduziu, no campo da DE, a noção de *rapport à l'écriture*, que doravante traduzimos por “relação com a escrita”. Esta investigadora fez, para a escrita, a apropriação da noção de “*rapport à*”, reconhecendo as suas dimensões múltiplas e heterogéneas e a imbricação dessas dimensões bem como retomando a metáfora do indivíduo como farol, a que subjaz o reconhecimento da singularidade do Sujeito, que os investigadores em Ciências da Educação tão bem demonstraram.

Para perceber, de forma imediata, a pertinência da importação da noção de relação com a escrita para a DE bastará ter em conta, segundo a investigadora supracitada, a insuficiência dos estudos linguísticos para garantir quer uma verdadeira didáctica da produção textual quer uma efectiva apropriação dos procedimentos textuais. De facto, como refere C. Barré-de Miniac, produzir um texto mobiliza não só competências em matéria de língua escrita, mas também atitudes, uma decisão – a de escrever, a aceitação de se mobilizar, de “despender” tempo, de arriscar escrever, de analisar as situações de produção, pessoais, sociais, profissionais ou institucionais que estão associadas à escrita: “*L'écriture est en effet une pratique par laquelle le sujet laisse des traces de ce qu'il inscrit, s'inscrivant par là-même dans une situation ou un contexte institutionnel*” (Barré-De Miniac, 2000, p. 12). Com efeito, os saberes linguísticos não recobrem o campo dos conhecimentos necessários para gostar de escrever, produzir textos eficazes, para utilizar a escrita com uma finalidade de elaboração de saber e não só como transcrição. Ou, retomando as conclusões dos estudos da equipa ESCOL, é preciso muito mais do

que saberes linguísticos para usar a linguagem como construção de si e de uma relação particular com a escola, o mundo e o saber e não, somente, como forma de referencialização. Por conseguinte, esta descoberta põe em relevo a importância da construção pelo aluno de uma determinada relação positiva com a escrita – que favoreça a construção do Sujeito através da escrita, a aprendizagem escolar e, logo, a sua melhor integração/intervenção na sociedade do escrito. Na realidade, a produção escritural está ligada à produção de conhecimentos e é sobretudo nas actividades de escrita que se mostra a relação do aluno com o saber e com a escrita (Bautier & Rochex, 1996).

Impondo-se, assim, uma contemplação dos aspectos sociais, culturais e individuais da escrita (Chapman, 2006) bem como a sua centralidade e onnipresença na escola – e o papel dos escritos na elaboração do pensamento e da actividade científica das crianças (Bautier, Manesse, Peterfalvi, & Verin, 2000) –, a escrita passa a ser tematizada enquanto objecto individual, subjectivo, social, cultural, escolar. Naturalmente, a problemática das concepções, imagens, expectativas, julgamentos, valores, sentimentos, expectativas para o sucesso escolar, social e profissional, mais ou menos dependente do domínio escritural, emerge de forma pertinente, já que todos estes elementos, enquanto modos de relação com a escrita, passam a ser parte integrante da *compétence scripturale*. Com efeito, esta componente das *motivações-representações* faz parte do modelo heterogéneo, complexo e global de *competência escritural*<sup>11</sup> proposto por M. Dabène, bem como a componente dos *savoirs* (saberes) e do *savoir-faire* (saber-fazer) (Dabène, 1987), a saber:

- Saberes – os saberes para a escrita: linguísticos (aspectos lexicais, morfosintácticos, ortográficos), semióticos (funcionamento do signo gráfico *per se*), sociológicos (funcionamento do signo na comunidade), pragmáticos (Dabène, 1987, p. 51);

---

<sup>11</sup> A competência escritural faz parte da competência de linguagem, da mesma forma que a competência oral (Dabène, 1987). Ora a competência de linguagem consiste num sistema integrado de saberes linguísticos e sociais; sendo a competência oral e a escritural subsistemas daquela, isso pressupõe pontos comuns, por um lado, mas a especificidade de cada uma, por outro.

- Saberes-fazer – manifestações operatórias e observáveis dos saberes – Saber-fazer genérico, produção e recepção, saber-fazer textual; saber-fazer específico que é saber-escrever e saber-ler (Dabène, 1987, p. 53).

A novidade fundamental do modelo de M. Dabène consiste, precisamente, na demonstração de que as motivações-representações são constitutivas da competência escritural, lugar de conflitos e de tensões para o usuário da escrita, através da manifestação de fenómenos contraditórios de atracção/repulsa pela escrita, escrita como expressão de si ou exposição ao outro, isolamento, refúgio, necessidade de escrever/medo de escrever e de ser julgado, prazer/dificuldades a escrever. Na verdade, num estudo feito com adultos, M. Dabène percebeu que existe, sobremaneira, uma grande falta de confiança em si para escrever, fruto da falta de estudos e/ou de prática – fenómeno que este autor denominou de *insegurança escritural* –, o que evidenciou a grande importância das componentes sociológicas e semióticas da competência escritural, até mais do que as linguísticas (Dabène, 1987, pp. 136-137), que, pelo menos entre nós, ainda são o objecto principal do trabalho na aula de língua, e, o que é ainda mais redutor, muito circunscritas à gramática de frase (Pereira, 2002b).

A ideia contida na componente “motivações-representações” foi adoptada na noção de “relação com a escrita” que, no entanto, constitui um alargamento daquela (Barré-De Miniac, 2008, 2000; Penloup, 2000). A entrada das representações no campo da Didáctica parece pertinente porque não reduz a aquisição do saber a questões cognitivas, mas integra a dimensão social e afectiva, convida a aceitar o aprendente na sua totalidade. Sendo a “representação”, ou a imagem, conceitos entendidos frequentemente como sinónimos (Equipa do Projecto Imagens, 2006; Pinto, 2005), uma reconstrução do real – mais precisamente, uma reconstrução possível por via de discursos sobre esse real –, prefere-se a noção de relação com a escrita, por incluir as próprias representações, designando concepções, opiniões, atitudes de maior ou menor distância ou de maior ou menor implicação face à escrita, mas também valores e sentimentos para com a escrita, a sua aprendizagem e diferentes usos – mas disto falaremos mais

assumidamente no próximo capítulo. Por ora, sublinhamos que a utilização da noção “relação com a escrita” insiste na síntese singular que cada escritor opera dos diversos elementos que enformam a sua relação com a escrita (Penloup, 2000).

Já numa das primeiras aparições da expressão “*rapport à l’écriture*”, nomeadamente no rigoroso trabalho levado a cabo por D. Bourgain (1988), não podemos dizer que aquela expressão tem a mesma amplitude e estatuto que lhe dão C. Barré-De Miniac e M.-C. Penloup. Com efeito, D. Bourgain usa a expressão “*rapport à l’écriture*” na sequência da análise de representações sociais de escrita de um público adulto, assalariado de uma grande empresa. Para Bourgain, o *rapport à l’écriture* é uma componente das representações de escrita, indissociável dos saberes sobre a escrita – “*Considérées du point de vue de leur substance, les représentations comprennent (...), des savoirs sur l’écriture, et, distinct mais indissociable de ces savoirs, un rapport à celle-ci*” (Bourgain, 1988, p. 144). O “*rapport à l’écriture*” permitiria, a cada Sujeito, determinar e avaliar as potencialidades escriturais de cada Sujeito; alimentaria, por isso, a dinâmica das representações de escrita e sustentaria e avaliaria as práticas. A teorização mais recente da noção de relação com a escrita fê-la evoluir deste cariz mais restrito – a apreciação subjectiva sobre a escrita – para um cariz globalizante, integrador de facetas múltiplas – representações, factores que condicionam a competência escritural, etc (Barré-De Miniac, 2008, 2000).

Uma DE centrada no aluno, Sujeito, interlocutor, aprendente, escrevente – e pensada como “*aide à l’appropriation de l’écrit*” (Barré-De Miniac, 1999) – tem, forçosamente, de integrar na sua definição os trajectos da elaboração subjectiva da relação com a escrita. Consequentemente, ficam em destaque as oportunidades em que o aluno e os diversos meios onde se move vão ou não gerando essa relação desejável com a escrita, uma vez que está demonstrada a tese vygotskyana segundo a qual, através da interacção comunicacional, são desenvolvidos diferentes usos da linguagem em consonância com os contextos socioculturais em que têm lugar (Vygotsky, 2005). Parece, assim, fundamental produzir conhecimento que permita compreender as razões do empenho, mobilização e

desejo de saber (escrever) que uns possuem e outros não e, sobretudo, as razões pelas quais essa ancoragem numa determinada relação com o saber escrever é propiciadora, ou não, de aprendizagem (Pereira, 2002a). Pretende-se compreender a maneira como os jovens elaboram os seus conhecimentos através da escrita, se se inscrevem numa dinâmica de construção deles próprios como Sujeitos bem como a relação que têm com estes processos e com o papel da linguagem neles, tendo em conta as experiências afectivas, relacionais e identitárias (Bautier, 1996).

### 3.2.1. Generalização ou especificação?

Colocamos a questão da generalização ou especificação da noção de *“rapport à”* pois a noção de relação com a escrita – embora, como vimos, adopte elementos de definição da noção que lhe está subjacente – vem propor uma especificação do saber, o que se distingue das abordagens anteriores, focalizadas no estudo da relação com o saber. Sob o ponto de vista teórico, os estudos da relação com o saber consideravam o saber em geral; do ponto de vista pragmático, os resultados encontrados, nomeadamente as constelações ideal-típicas que descrevem a relação dos Sujeitos com o saber (Charlot et al., 1992), não focam determinadas actividades e tarefas através das quais a relação com o saber poderia ser objecto de reorientação e inflexão. Nesta sequência, cremos, como C. Barré-De Miniac, que *“on risque alors de retomber dans des recommandations de type pédagogie générale qui ne pénétreraient pas au coeur des apprentissages proprement dits des différents types de savoirs”* (Barré-De Miniac, 2008, p. 19). Por isso, na linha de uma Didáctica de duas faces – “intervenção e teoria” – a pensar em estreita articulação, para caracterizar a *relação com* é preciso ter em conta quer os Sujeitos quer os saberes e saberes-fazer considerados especificamente.

B. Daunay (citado por Barré-De Miniac, 2008, p. 19), reconhecendo a generalização inerente à noção de relação com o saber – dado que se trata de uma relação com o mundo, com a linguagem... –, argumenta, no entanto, que uma especificação é possível e, mesmo, desejável, sobretudo quando, no campo da Didáctica, interessa recolher dados empíricos. Esta é, acima de tudo, uma posição



pragmática que abre caminho à possibilidade de investigação da relação com a escrita, de modo específico, ou de outros subdomínios da DL.

Outro argumento possível a favor da especificação da noção de *relação com* é o forte indício de que a escrita não constitui, em si, um núcleo central de representações, mas um elemento periférico de um núcleo central cujo objecto será a escola<sup>12</sup> (Barré-De Miniac, 2000, p. 63). Para percebermos o alcance desta proposição, temos de explicar sucintamente o significado de “representação”, um conceito migrante entre a Sociologia, a Psicologia Social, as Ciências da Linguagem e a Didáctica (Pinto, 2005)<sup>13</sup>, e de “núcleo central” e “elementos periféricos das representações”, conceitos estes importados do quadro teórico e metodológico da Psicologia Social.

Alguns dos fundamentos que legitimam o recurso à noção de representação, nas áreas mencionadas, foram a necessidade de analisar o social, a actividade do Sujeito e a história colectiva e individual para compreender as práticas. Os modelos desenvolvidos neste âmbito partem, precisamente, da ideia de que as representações são guias para a acção – *“l'étude de la pensée «naïve», du «sens commun» apparaît désormais essentielle”* (Abric, 1994, p. 11). Toda a realidade é representada, apropriada pelo indivíduo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependendo da sua história, contexto social e ideológico. Assim sendo, a representação é uma forma de visão unitária e global dum objecto, é uma visão funcional do mundo, que permite dar sentido ao real. Podemos concluir esta curta definição dizendo que a representação é uma organização significativa, sociocognitiva, contextualizada e determina antecipações e expectativas.

As representações sociais têm como principal função dirigir a compreensão e explicação da realidade global, mas, simultaneamente, definir identidades e

---

<sup>12</sup> Apesar de haver, ainda, poucos dados sobre esta questão, na perspectiva da Psicologia Social.

<sup>13</sup> Para uma síntese sobre a origem epistemológica do conceito de “representação” e sobre os contributos de várias disciplinas para a “formação” deste conceito em DL, nomeadamente os da Psicologia Social e Ciências da Linguagem, *vide* (Pinto, 2005; Simões, 2006).

salvaguardar especificidades. As representações são guias comportamentais e permitem, *a posteriori*, justificar tomadas de posição e comportamentos.

As representações são, assim, constituídas por informações, crenças, opiniões sobre um objecto. Para perceber o mecanismo de intervenção das representações nas práticas, foi necessário perceber a organização interna da representação, pelo que foram usados métodos complementares de recolha de representações (Abric, 1994). Na sequência destas investigações, apurou-se que as representações obedecem a uma estrutura de hierarquia em que orbitam elementos periféricos em torno de um núcleo central, mais ligado às convenções sociais, constituído por determinações sociais, condições históricas, sociológicas e ideológicas, que evolui de forma muito lenta. Os elementos periféricos são, sobretudo, da responsabilidade do indivíduo, são permeáveis a elementos novos, permitindo adaptação, diferenciação, integração de experiências quotidianas; isto significa que a transformação nas representações vai operar-se, sobretudo, nos elementos periféricos. Nesta linha de raciocínio, as representações interessam à Didáctica por quatro razões fundamentais: i) têm uma relação estreita com as performances, ii) podem constituir uma ajuda ou iii) um obstáculo à prática e à aprendizagem e iv) são susceptíveis de se modificarem (Pereira, 2004), sobretudo nos elementos mais dependentes de cada indivíduo.

Num estudo centrado na recolha de representações sobre a escrita, por um lado, e sobre a escola, por outro, com duas populações distintas, substancialmente diferentes no plano socioeconómico e sociocultural, a escrita não parece ser, para nenhum dos grupos, um “núcleo central” de representação; surge claramente, apenas para o grupo mais “favorecido”, como um elemento “periférico” fortemente associado à escola, porquanto é uma aprendizagem escolar fundamental e servirá de mediadora entre a escola e uma profissão (Barré-De Miniac, 1997). Ora, sendo a escrita “elemento periférico” de representações, depreende-se que é mais dependente do indivíduo. Daqui podemos tirar duas ilações: a pertinência do enfoque sobre as representações do indivíduo sobre a escrita e a possibilidade de mudança dessas representações.

Seja como for, estas “reconstruções pessoais” sobre a escrita enquadram-se numa história individual com a escrita, de que fazem parte as produções escriturais dos Sujeitos, influenciadas pelos seus saberes e saberes-fazer, história para a qual concorrem factores familiares, socioculturais e económicos, escolares... Por esta razão, as “reconstruções pessoais” sobre a escrita ou as *motivações-representações* constituem, apenas, o lado “representacional” de todo um processo dinâmico que constitui a relação de um Sujeito com o objecto “escrita”. Voltando ao tópico inicial, em que interessava fundamentar a necessidade de especificação do estudo da *relação com*, reiteramos que à Didáctica interessa mais uma especificação da *relação com*... a escrita, neste caso, não só para garantir um enfoque mais dirigido em termos de recolha de dados empíricos mas também para salvaguardar a possibilidade de intervenção. Com efeito, alguns estudos que se têm debruçado sobre as representações sobre a escrita, como vimos, também têm sugerido que a escola tem um papel muito importante na génese destas representações e, por isso, pode modelar a relação com a escrita (Barré-De Miniac, 2000, p. 71). Todavia, segundo C. Barre-de Miniac,

*“il s’agit là d’un secteur de recherche peu développé, mais qui pourrait largement contribuer à l’élaboration de démarches pour une didactique se préoccupant de prendre en compte les représentations comme éléments du rapport à l’écriture, lui-même considéré comme faisant partie de la compétence scripturale”*  
(Barré-De Miniac, 2000, p. 74).

### 3.2.2. Noção ou conceito?

Na linha de que a noção de relação com a escrita se encontra ao serviço quer da Didáctica teórico-investigativa quer da Didáctica interventiva em sala de aula, concordamos com C. Barré-De Miniac quando refere que a relação com a escrita é uma “variável intermediária” (Barré-De Miniac, 2008, p. 16). A pertinência da adaptação e construção desta variável intermediária em Didáctica mede-se, justamente, através da validade dos resultados a que permite chegar. Esses resultados, por um lado, deverão explicar realidades (no âmbito da investigação) e, por outro, permitir predições e pro-acções (para o terreno da prática de ensino-

aprendizagem), com o objectivo central de produzir mudanças do ponto de vista da eficácia didáctica; de facto, “*que dirait-on d’une recherche didactique qui ne déboucherait pas sur une amélioration des résultats des élèves?*” (Barré-De Miniac, 2008, p. 17)<sup>14</sup>.

Estabelecer se esta variável intermediária tem, em Didáctica, o estatuto de *conceito* ou de *noção* pode parecer um preciosismo, dada a sinonímia corrente de “noção” e de “conceito”; porém, veremos que não é um exercício dispensável, que, de resto, nos conduzirá melhor à definição de relação com a escrita no capítulo que se segue.

“Conceito”, segundo um dicionário comum de Filosofia (Ferrater Mora, 1991), através de um processo dialéctico, chega à Ideia, “que é a sua síntese e que representa a completa verdade do ser” (Ferrater Mora, 1991, p. 69). Assim, o conceito, apesar de originado por um processo dialéctico, que remete para construção e desconstrução mental de um objecto, acaba identificando-se com a “Ideia”, representando uma construção teórica estável, circunscrita, o que não se coaduna com a pluridimensionalidade da relação com a escrita nem com a sua volubilidade. A relação com a escrita não é um conceito estável que, por isso, seja adoptado por todos os didactas; por enquanto, trata-se de um instrumento de pesquisa susceptível de permitir a identificação de variáveis pertinentes quer para a investigação quer para a prática didáctica.

Além disso, a relação com a escrita engloba muitas dimensões em jogo no acto de escrita, que são estudadas por disciplinas diferentes, no âmbito de quadros interpretativos heterogéneos. O fechamento da relação com a escrita num conceito não só esvaziaria de sentido os elementos que fazem parte dessa relação como se perderia o seu poder explicativo e operativo. O mesmo aconteceria se se alargasse demasiado a noção, para abarcar outras que lhe são próximas, de que falaremos

---

<sup>14</sup> Barré-De Miniac compara, com as devidas reservas, a investigação educacional à da medicina – o que pensaríamos de uma investigação médica que não se concretizasse em avanços no tratamento de doenças? B. Schneuwly tem uma posição idêntica – “*la didactique peut et doit construire cette connaissance en lien avec la profession*” (Schneuwly, 2002, p. 246); no entanto, comparando também com a medicina, termina com uma ironia interessante – “*tandis qu’à l’école on peut laisser aller les choses; il n’y a personne qui meurt...*”.

oportunamente. Pelas razões enunciadas, preferimos falar da *noção* (aberta) de relação com a escrita.

#### **4. Síntese**

Neste capítulo procurámos evidenciar como a Sociologia do Sujeito e a sua proposta de compreensão do fracasso escolar contribuíram para responder ao modo como este se processa. Neste sentido, o conceito de relação com o saber foi proposto, dada a sua capacidade explicativa e dinâmica, para dar conta da relação de um Sujeito – singular e social – com o saber, com o mundo, com os outros, com a linguagem. Deste modo, à teoria da reprodução social, de défice linguístico e cultural das classes populares, sobrevém o imperativo de uma leitura positiva dessas classes, capaz de descortinar o sentido que os Sujeitos atribuem ao saber e à escola, sentido esse determinante da mobilização dos Sujeitos para aprender.

A formas de relação mais identitária ou mais epistémica com o saber subjazem também diferentes relações com a linguagem, modo de construção do saber. A função de referencialização atribuída à linguagem ou a função de modalização deixam entrever diferentes formas de utilização da linguagem (escrita) – ou como modo de enumerar objectivamente saberes ou como modo de construir subjectivamente saberes, respectivamente.

A tendente especialização do conceito de relação com o saber originou, portanto, uma noção mais operatória – a de relação com a escrita – dada a conexão que ficou evidente entre a forma de linguagem escrita, a relação com o saber e o desempenho escolar.

Tanto as conclusões a que chegam os estudos debruçados sobre a relação com o saber como os teoremas formulados neste âmbito interpelam a DE, conquanto se ocupa de proporcionar condições institucionais conducentes ao estabelecimento de uma relação positiva e produtiva com a produção escrita. Daí o nosso investimento numa clarificação histórica e contextual de como um conceito fértil em Ciências da Educação, relação com o saber, irrompeu pela investigação em Didáctica, adquirindo configurações epistemológicas mais instáveis, como é

próprio de uma noção em construção – a relação com a escrita. Desta noção, ocupar-nos-emos no terceiro e último capítulo do enquadramento teórico – um capítulo que, conforme a noção que lhe dá o mote, tem uma identidade (in)definida entre campos de saber, modelos e conceitos pluridisciplinares dispersos.



## CAPÍTULO III – A RELAÇÃO COM ESCRITA – OPERACIONALIDADE DE UMA NOÇÃO HEURÍSTICA NA INVESTIGAÇÃO E PRÁTICA DIDÁCTICAS

*“Il ne faudrait pas transformer la salle de classe en divan de psychanalyste, la classe en section de thérapie, l'école en lieu de excentriques et déréglés ! Il faudrait tout simplement la transformer en lieu de plaisir, où l'écriture dépasse le niveau instrumental et formel des exercices scolaires par l'inscription du sujet-apprenant”*  
(Coracini, 2008, p. 178, in *Intercompreensão*).

### 1. Introdução

A dificuldade e o bloqueio na escrita que se observam em alunos e em adultos evidenciam quer a complexidade dos processos de escrita quer a inerente complexidade do seu ensino e aprendizagem. Paralelamente, a sociedade da informação e da competição reclama um saber escrever para a vida escolar e socioprofissional. Sem podermos, todavia, referir-nos taxativamente às causas e efeitos de certas dificuldades e de atitudes comumente apontadas como responsáveis pelo insucesso na escrita, consideramos que a noção de *relação com a escrita* – de que nos vamos ocupar neste terceiro e último capítulo do enquadramento teórico – é susceptível de fornecer explicações e sugerir pistas válidas para equacionar didacticamente o trabalho sobre as dificuldades de escrita, na medida em que a relação com a escrita é reconhecida como um lugar de interações complexas e evolutivas entre factores afectivos, cognitivos e linguísticos. Trata-se de um modelo plural de análise da noção de relação com a escrita, que se reclama, também, no tratamento de sintomas de deficiência na escrita; de facto, *“on découvre de plus en plus que les difficultés des apprenants sont à mettre en relation avec les représentations qu'ils se font de l'écriture et de ses modalités d'apprentissage”* (Djaroun, 2008a, p. 104). Trataremos, por isso, de comprovar o valor heurístico desta noção por via da referência a trabalhos que a tomaram como referencial, destacando, assim, o interesse, estatuto e limites da relação com a escrita em investigação e prática didácticas.



A escrita não é, como sabemos, uma actividade que resulta de inspiração; antes mobiliza competências, por exemplo, ao nível da língua escrita, mas também atitudes, como a de decidir e se disponibilizar para escrever, pois o Sujeito implica-se e compromete-se no acto de escrita. Das três componentes que a competência escritural requer, conforme postulou M. Dabène (*vide* Parte I - Capítulo II), interessa-nos, no contexto desta investigação, a das motivações e representações, pois colige contradições relativamente à escrita (de que já falámos no capítulo anterior), que moldam de modo conflitual a relação do Sujeito com a escrita – “*Ces contradictions, lorsqu’elles sont repérables, sont révélatrices d’une relation conflictuelle avec l’écriture. Elles permettent d’évaluer ce que nous appelons le degré d’insécurité scripturale du sujet*” (Dabène, 1987, p. 158). No entanto, facilmente se reconhece que inscrevemos as representações na noção mais lata de relação com a escrita, noção que, aliás, se insere numa linha de continuidade com o modelo proposto por Michel Dabène.

Como já referimos anteriormente, há factores de diversa ordem influenciando a produção textual, nomeadamente a situação de acção de linguagem. Segundo J.-P. Bronckart, é conveniente distinguir a *situação de acção linguageira externa* – as características dos mundos formais (físicos, sociais, subjectivos), conforme são descritas por uma comunidade – da *situação de acção linguageira interna ou efectiva* – ou seja, as representações desses mesmos mundos, tal como um Sujeito interiorizou. Com base nesta distinção, “*il faut admettre que c’est cette **situation d’action intériorisée** qui influe réellement sur la production d’un texte empirique*” (Bronckart, 1996, p. 94). Portanto, se é a forma como o Sujeito interpreta as variáveis em jogo na produção escritural que determina, sobretudo, a produção textual, é exactamente o modo como o Sujeito se posiciona face a essas variáveis escriturais que é preciso estudar ou, adoptando a noção que nos serve de fio condutor, a relação do Sujeito com a escrita.

Centrar-nos-emos, então, neste capítulo, numa definição sistematizada da noção de relação com a escrita, na linha dos trabalhos da sua mentora, C. Barré-De Miniac, sem dispensarmos os contributos que outros didactas deram para a

sedimentação e validação da operacionalidade desta noção heurística na investigação e prática didáticas. Começamos por preconizar, assim, uma didáctica da relação com a escrita, que incorpore a dimensão extra-escolar da escrita, e finalizamos propondo um modelo conceptual de uma oficina sobre a escrita – em nosso entender, um dos instrumentos didáctico-investigativos susceptíveis de fazer emergir discursos que contribuam para a compreensão da relação com a escrita e para intervir na reconstrução dessa relação.

## **2. Para uma didáctica da relação com a escrita**

Se a escrita foi, durante muito tempo, vista como aplicação de normas, agora é, pelo menos ao nível conceptual, encarada não só como uma competência que se ensina e se aprende como também um instrumento com o qual o Sujeito escrevente estabelece uma relação peculiar.

Em contexto de ensino-aprendizagem – caracterizado, como vimos, por elementos heterogéneos imbricados –, a DE não pode renunciar a considerar, justamente, esses vários elementos implicados que configuram e condicionam o ensino e a aprendizagem. Daí a necessidade de nela integrar a *relação com a escrita* – noção feita, precisamente, de “*plusieurs dimensions*” (pluridimensional, diríamos, como para a relação com o saber), que designa o conjunto de significações construídas a propósito da escrita, do seu ensino e aprendizagem e dos seus usos por aquele que escreve – significações singulares e/ou partilhadas pelo grupo social e/ou cultural. De qualquer forma, esse conjunto de significações é (re)construído, (re)organizado por um Sujeito único – “*Telle est sans doute la raison du retour de cette notion et de son importation dans le domaine de la didactique : elle met l'accent sur le sujet, sur l'élève*” (Barré-De Miniac, 2002b, p. 29). Desta ênfase posta no aluno/ Sujeito e na sua relação particular com a escrita, infere-se a necessidade de produzir conhecimento sobre as características que marcam a relação com a escrita a fim de otimizar o trabalho no terreno didáctico, isto é, a fim de favorecer

a apropriação<sup>1</sup> de conhecimentos e procedimentos para escrever de forma autónoma, o que significa ajudar os aprendentes a ganharem meios de se adaptarem e serem bem sucedidos em novas situações de escrita. Isto equivale a dizer que a escola poderá – e deverá – assumir-se como um agente de favorecimento de uma relação com a escrita que seja pautada pelo sentido que os Sujeitos atribuem à composição escrita, derivado das potencialidades que nela vêem. Por outras palavras, a escola poderá ser um veículo de democratização, de combate à exclusão real e à simbólica, na linha também das reflexões, no capítulo anterior, sobre a escola e a relação com o saber.

No entanto, há dados que apontam, como já vimos, para o facto de que o ensino da escrita não tem sido favorecedor de uma relação com a escrita que propicie uma verdadeira apropriação de saberes para escrever, mas, em contrapartida, tem sido, em parte, orientador da (de)formação de determinadas representações relativamente ao processo de produção verbal por escrito – muitas delas que poderão constituir obstáculo epistemológico a uma adesão identitária ao saber escritural. Partindo destas asserções, é necessário pensar em dispositivos concretos capazes de trazer à luz essas representações e “as atitudes para com a escrita traduzidas nos comportamentos escolares dos alunos” (Castro & Sousa, 1998, p. 49).

A noção de relação com a escrita coloca, assim, a tónica no pólo “Sujeito” e na forma pessoal e única, consciente ou inconsciente, como este reúne e se posiciona face ao acto de escrever, em geral, e à sua forma de viver a escrita, em particular. Deste modo, “*choisir la notion de «rapport à l’écriture» c’est affirmer que l’apprentissage ne se résume pas à l’action de quelqu’un sur autrui, le premier restant à l’abri mais qu’il est interactif et implique l’enseignant aussi*” (Penloup, 2000, p. 53). Não se trata, pois, de conceber, de forma simplista, o processo de ensino-aprendizagem como uma possibilidade de o professor – *expert* em representações favoráveis à aprendizagem (sabemos que nem sempre assim é) – actuar sobre as *representações-obstáculo* do aprendiz. Integrar no ensino-aprendizagem os termos da relação com

---

<sup>1</sup> Conforme postulada pelas Sociologias do Sujeito.

a escrita significa aceitar que as relações dos Sujeitos com a escrita são postas em interacção e são influenciadas umas pelas outras, ainda que a implicação interactiva do professor não deva processar-se sem que este tenha consciência mais formalizada da sua própria relação com a escrita.

Destacamos, ainda, mais alguns aspectos que distinguem a noção mais global de relação com a escrita das representações que dela fazem parte. Um desses aspectos é, precisamente, o grau de consciência dessa relação e das representações que contribuem para a configurar. Vejamos: as representações correspondem, como já vimos (Parte I - Capítulo II), a reconstruções do real elaboradas discursivamente pelos Sujeitos; ora, este acto de reconstrução implica algum grau de consciencialização das proposições tangíveis no discurso. Já a relação do Sujeito com a escrita é um fenómeno muito mais amplo para cuja construção concorrem todas as experiências do Sujeito com a escrita, mesmo que delas não tenha consciência. A inteligibilidade da relação do Sujeito com a escrita implica, portanto, não só a identificação de representações, mas também de práticas e atitudes, e, sobremaneira, a compreensão dessas representações e práticas de forma articulada e, até, mediada por outros escreventes, nomeadamente o professor ou o investigador. Depreendemos, assim, que a relação com a escrita mantém o carácter dinâmico das representações que a incorporam – ou seja, é, igualmente, passível de intervenção (do próprio Sujeito e de outrem, na medida da permeabilização do Sujeito a essa “influência”) e de modificação da (evolução da) ligação do Sujeito com o “objecto” escrita/ acção de escrever. Relativizamos, por conseguinte, as dicotomias “sei escrever/não sei escrever” e “gosto de escrever/não gosto de escrever” e adoptamos como princípio que *“dans tout acte d’écriture, quel qu’il soit, s’instaure un rapport à l’écriture. Ce dernier, multiple, complexe, évolutif, change selon les situations au cours de la vie de tout individu”* (Barré-De Miniac, Cros, & Ruiz, 1993, p. 28).

Além disso, outro aspecto que abona em prol da inclusão das representações numa abordagem mais lata da relação com a escrita é o facto de, conforme alguns autores vêm demonstrando, as representações dos alunos sobre a

escrita estarem fundamentalmente ligadas a *representações-obstáculo* (Bourgain, 1988; Dabène, 1987; Reuter, 1996), ou seja, a representações que induzem a uma ligação negativa e infrutífera à actividade escritural. A ancoragem da nossa investigação a uma leitura positiva do Sujeito é, portanto, congruente com a compreensão mais abrangente da relação com a escrita, em vários contextos, o que poderá permitir a descoberta de saberes e de valores atribuídos à escrita que potenciem uma centração mais nas potencialidades escriturais dos Sujeitos e menos nas suas lacunas e obstáculos.

Tendo em conta o que dissemos, percebe-se que o estudo da relação com a escrita é, antes de mais nada, o estudo da relação do Sujeito particular com a escrita. Esta tónica posta no Sujeito tem-se manifestado também em investigações noutras áreas, atentas aos factores cognitivos, psicoafectivos que relevam no processo de escrever, destacando o acto pessoal e singular que a escrita constitui. Nesta sequência, sendo a relação com a escrita, primeiro que tudo, uma relação individual, parece que esta noção é lata o suficiente para abarcar aspectos clínicos, psicoafectivos, cognitivos, sociolinguísticos<sup>2</sup> que permitem esclarecer melhor diferentes modos de o Eu se ligar à escrita<sup>3</sup>.

A relação com a escrita enfatiza, por conseguinte, a singularidade do Sujeito e da sua competência escritural, esta imbuída de aprendizagens escolarizadas, informais, pessoais, consoante o sentido que o Sujeito lhes confira (Penloup, 2000). Além disso, como noção ampla, a relação com a escrita assenta na “globalidade” da escrita, princípio defendido por B. Lahire (1993) e que remete para a importância de se atender à diversidade de géneros textuais e, portanto, à

---

<sup>2</sup> Com efeito, parece haver indícios de que a constituição da relação com a escrita também está intimamente ligada ao desenvolvimento da criança, à organização da sua estrutura psíquica, desde as etapas mais precoces.

<sup>3</sup> Um desses modos de o Sujeito estabelecer ligação com a escrita é, precisamente, recorrer ao escrever para se revelar individualmente; de facto, o texto de um Sujeito é capaz de ostentar a sua singularidade a variados níveis – a sua apropriação do código linguístico num estilo pessoal, o valor expressivo do movimento gráfico, a sua visão do mundo, dos outros, de si próprio... (Bucheton, 1998). Aliás, este conceito de escrita como revelação e como expressão pessoal e livre tem motivado o interesse de vários trabalhos por esta dimensão psicoafectiva e psicanalítica da escrita e de como pode ter um efeito terapêutico sobre o Sujeito (Hachet, 2003; Taljard, 2006).

presença da escrita em vários contextos – escolares e extra-escolares (pessoais, familiares, sociais, profissionais, institucionais). A relação com a escrita prima, igualmente, por uma “positividade” (leitura positiva) de abordagem epistemológica e metodológica, no sentido de pretender descrever os vários contextos em que o Sujeito contacta com a escrita, as relações que são entretecidas em cada um. Esta descrição poderá levar, sobretudo, a avançar na descoberta de pistas e de testagem de modos de abolir rupturas “entre escritas” e de criar pontes que possibilitem, portanto, a transferência de competências de várias ordens escriturais para uma ordem do escrito mais total, adaptada às circunstâncias comunicativas – porque operacionalizada com maior consciência crítica e implicação individual; de facto, *“construir esse mundo de lo escrito y propiciar que el niño se implique en él es la función docente por excelência”* (Ríos, 2008, p. 43).

### **2.1. As dimensões da relação com a escrita**

Apesar de se ter em conta o carácter abrangente que caracteriza a relação com a escrita, é importante assumir que é possível destringer diferentes elementos constituintes desta noção; com efeito, esta segmentação, dirigida a fenómenos concretizáveis e observáveis, será mais viável para a consecução de desenhos investigativos e mais consequente para a prática didáctica, no sentido de aprofundar a caracterização e o conhecimento sobre a relação com a escrita dos alunos, inferindo daí pistas de trabalho didáctico. A possibilidade de identificar, na relação com a escrita, elementos distintos foi confirmada por estudos que constatarem algumas temáticas recorrentes, agrupadas, por C. Barré-De Miniac (2000, pp. 117-127), em quatro dimensões: o *investimento feito na escrita; opiniões e atitudes relacionadas com a escrita; concepções sobre a escrita e a sua aprendizagem e modos de verbalização*<sup>4</sup> sobre a escrita. É sobre cada uma destas dimensões que nos pronunciaremos seguidamente, procurando não perder de vista o facto de que se

---

<sup>4</sup> C. Barré-De Miniac (2000) refere-se ao *“mode d’investissement”*, colocando, de seguida, entre parênteses, para maior explicitação, a designação *“mode de verbalisation”*. No entanto, preferimos esta designação parentética para não se confundir com a dimensão do investimento e para remeter mais claramente para o seu referente.

articulam umas nas outras, caracterizando e matizando, de forma peculiar, a relação com a escrita de cada pessoa.

Globalmente, o *investimento na escrita* significa o interesse afectivo pela escrita, a quantidade de energia que a ela consagramos. Neste âmbito, devemos distinguir a *força de investimento*, isto é, a intensidade e frequência da prática de escrita e o *tipo de investimento* – situações de escrita e tipos de texto a que os escreventes se dedicam. A ideia de uma força de investimento forte, média ou fraca na escrita estará, portanto, ligada à dedicação do Sujeito à escrita, à medida da quantidade de vezes em que se investe a escrever. Nem sempre, no entanto, um fraco investimento denota rejeição pela escrita nem a violenta rejeição da escrita em contextos escolares ou profissionais poderá equivaler sempre a um investimento fraco; na verdade, talvez esconda uma força significativa de investimento noutras escritas (extra-escolares), que não foi actualizada na escola, conduzindo a práticas bem sucedidas e valorizadas, pelo menos na óptica do Sujeito.

A identificação dos tipos de investimento pode constituir um motor didáctico relevante, uma vez que levará, eventualmente, à identificação de escritos investidos positivamente e de escritos investidos negativamente. Nesta ordem de ideias, o conhecimento relativo aos investimentos extra-escolares de escrita servirá para questionar uma concepção, observada em professores de LP, de que os alunos não escrevem, escrevem pouco e/ou escrevem mal (Pereira, 2003), usada para justificar o desinteresse dos alunos pela escrita na escola e os maus resultados que parecem derivar dessa postura. De qualquer forma, se, para alguns profissionais da *praxis* didáctica, a postura dos alunos face à escrita é inferida de desaproveitamento escolar, esta mesma postura, encarada didacticamente, também é passível de sugerir inferências que conduzam ao aproveitamento escolar, mostrando um campo sensível à actuação docente – o da relação com a escrita.

As *opiniões e as atitudes relacionadas com a escrita* dizem respeito, respectivamente, às declarações e aos comportamentos, podendo estas duas

dimensões do “dizer” e do “fazer” estar ou não em consonância. De qualquer forma, enunciar uma opinião, seja qual for o interlocutor, é tomar posição – pode ser, também, de certo modo, um comportamento. Os comportamentos propriamente ditos poderão ser caracterizados inferencialmente, através da observação directa, ou pelo próprio Sujeito. Esta dimensão recobre o campo dos valores, dos sentimentos para com a escrita e seus usos, das vontades, julgamentos, expectativas para o sucesso escolar, social, profissional, o que significa que inclui o pólo “valorização/desvalorização” das “representações, investimentos e valores” da escrita mencionados por Y. Reuter (1996, p. 67) bem como a visão da escrita como uma prática de distinção/ banalização (Dabène, 1987) – a percepção da escrita como prática cultural distinta que colide com as escritas impostas pelo quotidiano, raramente percebidas como verdadeiras práticas escriturais (Dabène, 1987, pp. 63-64).

*As concepções sobre a escrita e a sua aprendizagem*, que os Sujeitos manifestam, revelam, segundo C. Barré-De Miniac (2000), algumas recorrências que se vêm cristalizando nas *representações-obstáculo* à aprendizagem da escrita escolar, a que já nos referimos em diversos momentos. De entre estas concepções, *representações-obstáculo*, estão a identificação da escrita com uma mera técnica de transcrição e de codificação (eventualmente propagada por um ensino tradicional que percebe a escrita como uma “síntese mágica” de saberes linguísticos), a escrita como reflexo de um pensamento já elaborado, a escrita como um dom inato ou como resultado de uma inspiração indomável – representação fortemente estimulada, crê Y. Reuter (1996, p. 19), por uma aula de escrita que consagra, unicamente, aos géneros literários, lugar de referência para a prática escritural. Estas representações foram encontradas tanto em pais, professores como em alunos (Barré-De Miniac, 2000, p. 122) e parece que a pedagogia tradicional da escrita, se não as originou, pelo menos encorajou. Segundo C. Barré-De Miniac, ao contrário das opiniões e atitudes, estas *representações-obstáculo* não são predicado de um só grupo social, mas encontram-se generalizadas; são representações do senso comum. Ora, pela sua generalidade, deixam entrever uma maior resistência



à mudança, pelo que deverão ser objecto de trabalho por parte da escola, que parece ser a sua principal mentora, senão directa, pelo menos indirectamente.

O *modo de verbalização sobre a escrita* designa a forma como os Sujeitos falam/escrevem sobre a escrita, como conseguem falar/escrever sobre a escrita, nomeadamente, sobre o acto (complexo) de escrever<sup>5</sup>, sobre a aprendizagem da escrita e sobre as suas próprias práticas de escrita e de aprendizagem escritural. Esta dimensão pretende trazer a lume a verbalização dos Sujeitos e perceber que dificuldades existem em, através da linguagem, falar dos procedimentos próprios da ordem do escritural. Neste âmbito, tem-se observado que, em regra, sobretudo às crianças, falta-lhes conhecimentos de metalinguagem que lhes permitam saber explicar mais os conteúdos escriturais do que os gestos (no sentido denotativo) que acompanham a produção escrita. Esta dimensão metacognitiva da relação com a escrita, predicada por um *“rencontre entre des problèmes d’ordre cognitif et des problèmes d’ordre social et culturel”* (Barré-De Miniac, 2000, p. 126), é fulcral no progresso de aculturação do Sujeito à ordem escritural e, quando um adulto (professor ou outro) ou um colega mais experimentado a escrever ajuda o aprendiz escrevente a verbalizar os procedimentos que leva a cabo para (re)escrever, o nível de consciência crítica sobre esse processo aumenta, sedimenta-se e torna-se transferível para outras situações (Castelló, 2008). Ou seja, o aluno, contando com um mediador da sua aprendizagem, consegue, mais facilmente, posicionar-se de forma reflexiva e distanciada em relação aos processos e produtos da escrita. Esta dimensão é deveras produtiva em termos didácticos; de facto, cabe à DE experimentar situações e formas de interacções verbais, estabelecendo protocolos de observação de comportamentos e de modos de verbalização no decurso de situações de escrita imaginadas/recordadas, provocadas (Barré-De Miniac, 2000, p. 126).

---

<sup>5</sup> Nesta dimensão, pretende-se auscultar, precisamente, se os Sujeitos falam do processo complexo que é escrever ou se só falam do acto físico e mecânico da escrita, dos movimentos, dos gestos, das posturas corporais...

## **2.2. A relação com a escrita, no cruzamento de vários caminhos investigativos**

Do que se disse, fica bem claro que a relação com a escrita é uma relação plural e complexa, na medida em que nela se inter-relacionam diferentes dimensões. A natureza polidimensional desta relação coaduna-se, pois, quer com a interacção entre a Didáctica e outras ciências – de que falaremos seguidamente – quer com interacções dentro da própria Didáctica, designadamente, entre a didáctica investigativa e a prática no terreno escolar, que nos ocupará um pouco mais adiante.

No que diz respeito ao diálogo entre a Didáctica e outros campos do saber, a pesquisa sobre a relação com a escrita vem contribuir, por um lado, para um entendimento mais aprofundado e completo da competência escritural, que não se restringe aos saberes e saberes operatórios, muito ligados à DE e às suas fontes mais “primárias”, como a Linguística, mas engloba a outra componente da competência escritural para a qual M. Dabène chamou há muito a atenção – a componente “representacional”; efectivamente, a relação com a escrita nasce de *“colorations multiples, conscientes ou inconscientes, qui dirigent le sujet et le mettent en liaison avec l’écriture”* (Barré-De Miniac et al., 1993, p. 27). Por outro lado, outras áreas científicas, como a Etnografia das práticas de escrita, a Sociologia e Antropologia, ao manifestarem interesse pela globalidade das práticas de escrita, como vimos, são susceptíveis de interpelar a DE a dirigir a atenção para posturas relativas à escrita, nas práticas familiares, quotidianas, pessoais..., instrumentos de escrita, cadernos de escrita dos alunos (Blanc, 1996). Este olhar para a escrita, que extravasa os muros escolares, e que é inerente à polidimensionalidade da relação com a escrita, pode ser importante para compreender e controlar o afastamento da escola de muitas práticas escriturais sociais (e familiares, quotidianas, profissionais...), nos casos em que esse afastamento compromete a viabilização de uma emancipação escritural.

De qualquer modo, apesar das interacções com outras áreas científicas, é preciso ter em mente que o estudo da relação com a escrita terá de conduzir a uma

melhoria do processo de ensino-aprendizagem, em geral, e da escrita, em particular, à semelhança de outras investigações em Didáctica. Foi, exactamente, numa perspectiva de Didáctica centrada na aprendizagem do aluno que C. Barré-de Miniac investigou o “*rapport à l’écriture*” de adolescentes (Barré-De Miniac et al., 1993) de meios contrastantes social, económica e culturalmente. Como sublinhou B. Lahire, o universo escolar não tem levado em conta as práticas de escrita mais banais e quotidianas e, na investigação de C. Barré-de Miniac supracitada, os alunos foram convidados a falar, precisamente, sobre estas escritas “banais”, o que pressupõe o alargamento da investigação a um conjunto mais global das práticas de escrita – já não só escolares, mas também extra-escolares –, preconizado pelo princípio da globalidade já enunciado e assumido. Esta investigação levou à conclusão daquilo a que a autora chamou *dualité de l’écriture*, que traduzimos por “*dualidade de escrita*”, *id est*, a existência, na óptica dos alunos, de dois universos de escrita distintos – a escrita na escola e a escrita fora da escola. Por um lado, a possibilidade de conseguir escrever “tudo”, fluentemente, como queremos; por outro, uma escrita sujeita ao controle – da norma linguística, da instituição escolar. Enquanto os “bons alunos” mostram ter feito uma “escolha de eficácia”, decidindo investir(-se) na escrita escolar, procurando perceber as suas regras, dominá-la – conseguindo, talvez, nas palavras de A. Ernaux, “*s’irréaliser dans le langage-monde valorisé par l’école*” (1998, p. 9) –, pedir sugestões (o que lhes permitiu a adaptação da sua escrita à escrita na escola e uma centração nesta), nos “maus alunos” o conflito escritural não foi resolvido: permanecem com dificuldades, ambiguidades, sentindo-se ignorantes (com dificuldades em se conformar aos critérios da instrução de escrita), incapazes (porque mesmo ao muito esforço despendido não parece corresponder um bom resultado; o esforço não é suficiente para atingir objectivos sentidos como inacessíveis), porque longe daquilo que a escola exige (expressão de quem sente que aquilo que a escola requer não faz parte do seu mundo nem é reclamado por esse mundo e de quem se sente desorientado porque não perscruta o sentido dos ensinamentos propostos). C. Barré-de Miniac advoga, na sequência destes resultados, que a

investigação em DE tem a obrigação de se interrogar sobre os motivos pelos quais a razão gráfica parece incorporada nos adolescentes, mas em relação a objectos ou situações não escolares – extra-escolares; decerto a escola pode fazer algo no sentido de que a “razão gráfica escolar” também seja apropriada pelos discentes.

Tendo-se constatado, assim, a designada dualidade escritural – sinónimo de cisão, para muitos alunos, entre a sua escrita e a da escola –, C. Barré-De Miniac (1997) interrogou-se quanto ao momento em que esta “separação” de escritas teria início; para responder a esta questão, empreendeu uma investigação com crianças de idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos, de que concluiu que é exactamente no início da escola “primária” que se estabelece a dualidade escritural, continuando a manifestar-se diferentemente entre alunos bem sucedidos e mal sucedidos na escola.

A noção de relação com a escrita foi proposta, como se vê, para apreender o sentido das práticas de escrita para o Sujeito escrevente, tanto de práticas sociais de escrita como das suas próprias práticas escolares e pessoais e da actividade de escrita *per se*. O seu valor heurístico tem sido demonstrado pelas investigações que têm sido feitas em DE, de pendor mais descritivo ou interventivo/experimental no terreno didáctico. As investigações descritivas têm permitido alargar o conhecimento sobre escreventes de idades e funções diversas – crianças (Barré-De Miniac, 1997), adolescentes (Barré-De Miniac et al., 1993) – alunos do EB e do ensino secundário (Djaroun, 2008b), jovens – alunos do ensino superior (Djaroun, 2008a), professores (Barré-De Miniac, 2008; Lafont-Terranova & Colin, 2002), pais (Barré-De Miniac, 1997; Barré-De Miniac et al., 1993), constituindo uma etapa incontornável numa primeira fase de estudos sobre a relação com a escrita. Subsequentemente, outros trabalhos têm surgido, tentando experimentar situações didácticas que mobilizem dimensões descritas da relação com a escrita (Delcambre & Reuter, 2002; Lafont-Terranova, 2008) identificadas nos estudos descritivos. Assim, o valor heurístico da noção tem cumprido a sua função, segundo C. Barré-De Miniac, de ajudar a pensar a DL e a DE no sentido, que também já clarificámos aqui (Parte I – Capítulo I), de “*discipline aux deux visages: recherche et intervention*”

(2008, p. 23). De facto, a noção de relação com a escrita permite justificar teoricamente a necessidade de mediação, acompanhamento e renovação do trabalho didático sobre a escrita, dado que se insere na competência escritural e não só não é negligenciável como é mesmo fundamental que os professores integrem “*d’autres dimensions que les seuls savoirs et savoir-faire, et investissent d’autres lieux d’intervention didactique avec leurs élèves*” (Chartrand & Blaser, 2008, p. 127). Além disso, a noção é operatória pois permite focar observações em dimensões diferentes da relação com a escrita e, nessa linha, prever intervenções dirigidas a aspectos específicos.

No entanto, a necessidade de compreensão de práticas de escrita, mas também de leitura, de alunos e professores, em contextos extra-escolares e escolares, em moldes transdisciplinares, levou ao surgimento da noção de *rapport à l’écrit*, proposta por S.-G. Chartrand e C. Blaser (2008), definida, porém, em paralelismo com a noção de relação com a escrita, introduzida por C. Barré-De Miniac. Segundo as autoras, o *rapport à l’écrit* designa “*une relation de sens et de signification (au sens vygotkien du terme<sup>6</sup>) entre un sujet singulier, mais aussi nécessairement culturel et social, et l’écrit (processus et produits) dans toutes ses dimensions*” (Chartrand & Blaser, 2008, p. 111). Esta noção reporta-se à relação com o escrito, quer a matéria já escrita – a ler – quer a matéria em produção escrita; ou seja, poderíamos traduzir esta expressão por “relação com a leitura e a escrita”. Quer resulte da adaptação de outros conceitos, como *rapport au savoir*, quer origine instrumentos de recolha de dados, o que é certo é que esta proliferação de noções – relação com a escrita, relação com a leitura e/ou com a leitura e a escrita – serve para construir novos saberes, alargando ou estreitando o leque de investigação.

De forma a ilustrar o paralelismo (e a semelhança) existente entre as noções de *relação com a escrita* e *relação com a leitura e a escrita*, apresentamos um quadro-síntese das dimensões operatórias em que cada uma se pode dividir:

---

<sup>6</sup> As autoras também explicitam a distinção que Vygotsky faz de *sentido* e de *significação* – as significações, indicadas nos dicionários, dizem respeito ao entendimento consensual que uma comunidade linguística faz de determinados termos. Já o sentido respeita a factos psicológicos – a entendimentos, recordações, evocações, sensações... pessoais que determinado termo suscita num indivíduo, dependendo das suas experiências (Vygotsky, 2005).

<b><i>Rapport à l'écriture</i> (C. Barré-De Miniac) – Relação com a escrita<sup>7</sup></b>	<b><i>Rapport à l'écrit</i> (S.-G. Chartrand e C. Blaser) – Relação com a leitura e a escrita</b>
<u>Investimento na escrita</u> – força e tipo de investimento (interesse, tempo, esforços consagrados à escrita, tipos de escrita praticados)	<u>Dimensão afectiva</u> (sentimentos, emoções, paixão pela lecto-escrita, que se manifesta no investimento de tempo e na frequência com que o Sujeito se dedica a actividades de lecto-escrita)
<u>Opiniões e atitudes relativas à escrita</u> (valores, sentimentos para com a escrita e seus usos, julgamentos, expectativas relativas à escrita para o sucesso escolar, social, profissional)	<u>Dimensão axiológica</u> (valores que o Sujeito atribui à leitura e à escrita, quer para ser bem sucedido na escola quer no meio onde se insere)
<u>Concepções acerca da escrita e da sua aprendizagem</u> (favorecedoras ou inibidoras da apropriação escritural)	<u>Dimensão conceptual</u> (ideias, concepções, representações do Sujeito a propósito da importância da leitura e da escrita na sociedade, na escola, para a aprendizagem em geral e em cada disciplina)
<u>Modos de verbalização sobre os procedimentos de escrita</u> (descrição de procedimentos escriturais, estratégias metacognitivas invocadas e metalinguagem utilizada)	<u>Dimensão praxeológica</u> (actividades do Sujeito em matéria de escrita e de leitura – o que lê, o que escreve, em que contextos, os processos, os instrumentos, o tempo investido, as razões, funções...)

Quadro 3: Dimensões de *rapport à l'écriture* e *rapport à l'écrit*

As dimensões, como as nomeia C. Barré-De Miniac, a que foi possível chegar a partir de investigações feitas sobre a relação com a escrita, derivam de uma categorização de diferentes fenómenos encontrados nos discursos e comportamentos dos sujeitos. É uma classificação objectiva no sentido de que procura agrupar fenómenos recorrentes, chegando a uma divisão metodológica de uma massa de dados que, contudo, estão inter-relacionados; por outro lado, é uma categorização assente numa análise émica, porque atenta em informação veiculada pelos sujeitos e que se baseia nas interpretações destes e nos significados que lhes atribuem. Na proposta de S.-G. Chartrand e C. Blaser, vemos um movimento inverso, como elas próprias no-lo declaram (2008, p. 111): as dimensões da relação com a leitura e com a escrita são uma construção teórica dos investigadores sobre o Sujeito e as suas vertentes afectiva, axiológica, conceptual e praxeológica, o que equivale a dizer, *grosso modo*, que são dimensões derivadas da reflexão sobre o que

<sup>7</sup> Cf. explicitação maior no ponto 2.1. deste capítulo.

se espera do Sujeito ao nível do seu pensamento e das suas actividades, relativamente à leitura e à escrita. Quer prefiramos uma denominação de dimensões gerada a partir da observação dos dados ou outra proposta para gerar dados, as similitudes entre as dimensões de ambas as noções são visíveis: o afecto pela (lecto)escrita como condicionador do investimento aí feito; as opiniões e atitudes exprimem valores (ou não atribuição de valor); as concepções sobre a escrita e a aprendizagem cabem na dimensão conceptual, mais alargada. A maior diferença reside no estatuto atribuído às práticas de leitura e de escrita dos Sujeitos; no quadro da relação com a escrita, os tipos de investimento contribuem para ilustrar a dimensão do investimento em si, sendo uma manifestação peculiar da relação com a escrita. No quadro da relação com a leitura/escrita, as actividades de leitura e de escrita estão individualizadas na dimensão praxeológica e não são consideradas, apenas, reflexos da relação com a leitura/escrita, mas contribuem para a forjar. No entanto, como esta dimensão corresponde a práticas observáveis e as outras três dizem respeito ao pensamento do Sujeito, a interacção entre a primeira e as seguintes dá-se de uma forma peculiar. Por exemplo, o tempo dedicado à *escreitura* (Pereira, 2004a), se é um índice da dimensão afectiva, também é um índice das práticas realizadas; as dimensões conceptual e axiológica também influenciam as práticas que, por sua vez, alimentam as concepções e as valorações. Portanto, a dimensão praxeológica já estaria, de certa forma, incluída na dimensão afectiva (e nos tipos de investimento de que fala C. Barré-De Miniac) e seria quer uma manifestação de concepções e valores quer um motor de “reconceptualização” e de “reavaliação” para o Sujeito. Porém, não nos parece que, na relação com a escrita, seja redutor considerar que as práticas são uma amostra visível dessa relação, até porque não se descarta o interesse pela análise dessas práticas; na verdade, reconhece-se que o estudo de textos dos alunos, sobretudo aqueles que a instituição escolar menos conhece – os extra-escolares –, trará à luz conhecimentos patentes e latentes (Barré-De Miniac, 2000, p. 119; Penloup, 2008b).

Percebemos que a noção de *rapport à l'écrit*, salvaguardando a sua operacionalidade em contextos de investigação específicos interessados na interacção leitura-escrita (Frier, 2002; Rey, 2002), não só na disciplina de língua como também nas outras, procede a uma amálgama da leitura com a escrita, perdendo capacidade para dar conta das especificidades de uma e de outra, actividades cognitivas, escolares e sociais distintas, como sabemos, apesar dos pontos comuns. As autoras desembocam numa sistematização que se apoia na modelização de *competência escritural* feita por M. Dabène e esboçam as linhas de um modelo mais amplo que inclua a capacidade escritural e leitora. A *competência escritural*, de acordo com M. Dabène, é uma competência de construção complexa já que inclui a conjugação de variáveis distintas – um Sujeito físico, cognitivo, psicológico, epistémico, social, cultural, afectivo... que, ao escrever, tem de escolher saberes, adoptar modelos e mobilizar saberes linguísticos, discursivos, textuais..., adaptando-se aos contextos, ao destinatário. Ou seja, um Sujeito capaz de se apropriar de saberes e de os actualizar em situações de uso – apropriação e mobilização que dependem da sua própria relação com o acto de escrita (embora não tenha usado estes termos, mas representações e motivações, como sabemos). S.-G. Chartrand e C. Blaser propõem um modelo que dê conta da capacidade escritural e leitora do Sujeito composto por: i) relação com a escrita e com a leitura (que compreenderia três esferas, no intuito de abarcar as anteriores dimensões propostas – afectividades, representações e valores); ii) instrumentos semióticos e materiais: conhecimentos – sobre a língua (léxico, sintaxe, pontuação, ortografia), sobre o texto (coesão, coerência), sobre os géneros textuais (finalidade, modo de enunciação...), paginação, situação de comunicação, conteúdos (saberes sobre diversos temas) – e capacidade de traduzir estes conhecimentos em acções com a língua: saberes-fazer, habilidades, estratégias.

Sem nos determos nas especificidades que levam S.-G. Chartrand e C. Blaser a distinguir *práticas* de lecto-escrita, como uma prática social, de *actividade* de lecto-escrita, como sendo levada a cabo por um Sujeito e, ainda, a usar o termo



*capacidade* (escritural e leitora) em vez de *competência*<sup>8</sup>, interessa-nos, para este contexto, relevar que as modelizações didácticas invocadas procuram dar conta da complexidade da escrita e da interacção da leitura e da escrita. Ainda que alguns trabalhos se debrucem sobre a leitura e sobre a escrita e defendam um modelo integrador das capacidades de leitura e de escrita, que também inclua a relação com a *escreitura*, outros especificam a relação com a escrita e integram-na numa modelização da competência escritural. É, ainda, possível considerar a relação com a (leitura e) escrita, assumindo a (leitura e) escrita quer como *objecto* de ensino ou de aprendizagem quer como *meio* de ensino e de aprendizagem.

Em comum, estas modelizações ao serviço da DL têm o facto de que põem a tónica no Sujeito, em *savoirs*, em *savoirs-faire* e no *rapport*; falar de *rapport à l'écriture* ou de *rapport à l'écrit* não perde a sua pertinência e operacionalidade, conquanto servir os objectivos investigativos e didácticos em curso. No nosso caso, centramo-nos, indubitavelmente, no *rapport à l'écriture*, ainda que nos permitamos usufruir da abertura e da flexibilidade da noção para falar em *relação com o escrever*<sup>9</sup>, *relação com o saber escrever*, *relação com o escrito*, *relação com os escritos*, *relação com um tipo de escrito*, *relação com um escrito em produção*<sup>10</sup>... para nos referirmos às especificidades

---

<sup>8</sup> Para a justificação destas opções e explicitação da sua ligação a aparelhagem teórica de apoio, *vide* (Chartrand & Blaser, 2008). Quanto a nós, preferimos o termo *competência*, razão por que o usamos preferencialmente, por corresponder à “conceptualização da necessidade de uma alteração de fundo nas lógicas da escola e do seu trabalho curricular”, como explica Maria do Céu Roldão (2005) (ainda que centrando-se no Ensino Superior, que não é aqui o nosso público-alvo), o que justifica, precisamente, a investigação de “novas competências” que se supõem e esperam dos actores no sistema educativo em evolução (Derouet, 2000).

<sup>9</sup> Do ponto de vista do processo de escrever, sobretudo enquanto actividade cognitiva, o contributo da Psicologia Cognitiva poderia ser convocado para o estudo particular do modo de verbalização sobre o escrever, como forma de evidenciar, sobretudo, o modo particular de tratamento de informação. Esta hipótese, contudo, carece de operacionalização e de verificação da sua proficuidade.

<sup>10</sup> No que respeita à componente da gestão do texto, relevante para uma análise da relação com o saber escrever ou com um escrito em produção, por exemplo, parece-nos que a observação de rascunhos de alunos, enquanto sinal de um trabalho de reflexão durante o processo de escrita, é susceptível de ilustrar uma espécie de linguagem interior que acompanha o escrito (Fabre, 1990) e que pode ser esclarecedora das estratégias que o Sujeito sabe pôr em acção para escrever. Em suma, retém-se a ideia de que o acto de escrever implica a gestão do texto, nem sempre muito acessível, e um distanciamento em relação ao mesmo – o que faz parte das competências escriturais; atentar na relação que se estabelece com esse processo de geração textual e mediá-la, despoletando verbalização dos escreventes antes, durante e após o escrever, é fundamental.

para que as expressões remetem. Nesta medida, poderá ser conveniente falar de “relação com” no plural – relações com a escrita de vários Sujeitos (*vs* relação com a escrita de um grupo), relação com a escrita de um resumo; relação com a escrita de um diário, etc – expressão de “*variations qu’entraînent les genres ou les contextes, professionnels ou disciplinaires, variations qui obligent à spécifier des formes différenciées de rapports à l’écriture ou d’images scripturales*” (Delcambre & Reuter, 2002b, p. 3), que têm motivado vastas investigações. Acresce, ainda, que a expressão “*rapport à l’écrit*” foi usada, também, para defender uma análise das produções escritas dos alunos com o objectivo de perceber que relação com esse escrito denunciavam, já que o escrito põe o Sujeito numa situação particular de acção a cumprir, o que influencia a relação com esse escrito (Dezutter & Thyron, 2001). Em causa está, acima de tudo, a relação que o Sujeito estabelece com o objecto leitura ou escrita, sendo essa relação sempre uma soma de experiências num dado domínio. A determinação do domínio (a descrever, analisar, modificar, intervir...) compete ao investigador e/ou ao professor.

O nosso ponto de vista é o da relação com a escrita; assim pelo que já se afirmou parece ser pacífico que é complexa, heterogénea e instável. Já não o é a forma como a relação com a escrita pode sofrer mudanças. Houve estudos que já demonstraram que os alunos, quando passam por “experiências (didácticas) novas” com a escrita, transformam a sua relação com a escrita (Lafont-Terranova, 2008); no caso dos professores, também já se provou, numa experiência de investigação, que a sua relação com um objecto de produção textual específico, enquanto objecto de ensino-aprendizagem, mudou graças à utilização reflexiva que foi feita de um novo dispositivo didáctico (sequência didáctica) que consentiu introduzir e testar na sua prática (Wirthner, 2008). Isto significa que, nestas duas investigações referidas, como se apercebeu B. Schneuwly (2008), a relação com a escrita não deve ser concebida como *explicans* mas como *explicandum*, isto é, que a relação com a escrita, nestas experiências investigativas, não explica as práticas, mas, antes, deve ser explicada pelas práticas que nela intervieram, transformando-a. Por outro lado, pensando na noção de relação com a escrita, em geral, e não só

no contexto das investigações que acabámos de referir, consideramos que as práticas, de professores e alunos, podem ser explicadas pela sua relação com a escrita, que mescla factores vários como as ideias do Sujeito, a sua história como escrevente, modos de construção subjectiva. Portanto, a relação com a escrita é causa e consequência de práticas. A ligação das práticas à relação com a escrita e vice-versa não é, contudo, unilateral nem mecânica. A questão está em saber se vale a pena actuar nas práticas para conduzir a mudanças na relação com a escrita, se vale a pena actuar na relação com a escrita, conduzindo a outras práticas do Sujeito. Podemos, assim, questionar: será o trabalho didáctico, focado em saberes e saberes-fazer, guiado por pressupostos validados de uma “nova pedagogia da escrita”, susceptível de induzir novas relações com a escrita? Ou haverá mais pertinência de analisar e trabalhar didacticamente o *rapport*, gerando verbalização e discussão sobre a própria relação com a escrita? Ou seja, não sabemos se haverá mais proficuidade de um tratamento didáctico indirecto do *rapport à l’écriture* se de um tratamento directo. Pelo menos, não temos dúvida da pertinência desse tratamento didáctico nem da sua exequibilidade e também não temos dúvidas de que as práticas espontâneas do Sujeito e as práticas induzidas em dispositivos de ensino-aprendizagem, que proporcionem ao Sujeito elementos novos, alimentam a eterna (re)configuração da sua relação com a escrita.

Dos estudos que vimos citando, foi possível apurar que, não obstante o papel determinante das práticas de escrita do próprio Sujeito ou das práticas de ensino da escrita em que está imerso, as respostas dos Sujeitos relativas ao sentido que atribuem à sua aprendizagem da escrita estão em clara ligação com o sentido que atribuem à escola e às aprendizagens em geral. Deste ponto de vista, não podemos deixar de destacar a consonância entre as conclusões destes estudos e doutros, da equipa ESCOL e de B. Lahire, anteriormente referidos. O que está em jogo são diferentes formas de relação com o saber – de que, neste capítulo, destacamos o saber escrever – e as formas de linguagem a que essas relações dão origem, desde a linguagem “colada” a situações concretas, servindo como referencialização, a uma linguagem capaz de se distanciar do objecto concreto e de

reflectir acerca dele, através de um registo personalizado, crítico, modalizado. Estes resultados convergentes só poderão reforçar a importância de estudar a relação com a escrita e o saber escrever já que a escrita demonstra ser um elo fundamental na cadeia escola/escrita/saber. É nesta medida que importa que nos questionemos sobre *“la façon dont les élèves élaborent des connaissances, s’inscrivent dans une dynamique de construction d’eux-mêmes comme sujet, le rapport qu’ils entretiennent avec ses élaborations et constructions, et le rôle que le langage y joue”* (Bautier & Rochex, 1996, pp. 34-35), nomeadamente os papéis da escrita, em diferentes contextos, como forma de linguagem. Ressalta, nesta sequência, a questão do sentido que as práticas de escrita familiares e quotidianas têm e que a escola desconhece, por um lado, e, por outro, a questão da possibilidade de um aproveitamento didáctico dessas múltiplas práticas quotidianas de escrita, que podem encerrar disposições sociais racionais, reflexivas, planificadoras da acção, como base de construção de práticas mais complexas – *“les pratiques d’écritures les plus anodines se sont avérées ainsi des indicateurs très précieux de certains rapports à la pratique, au langage, au temps et à autrui”* (Lahire, 2008, p. 15).

Ora, é precisamente este lado “oculto”, subjacente às opções de escrita e determinante das estratégias cognitivas e afectivas mobilizadas, que é importante tornar visível na investigação e na prática didácticas, para que o conhecimento das lógicas de construção do sistema de relações que compõe a relação pessoal do Sujeito (aprendente) com a escrita possa ser uma dimensão ao serviço da reconceptualização e reformulação de práticas de ensino-aprendizagem diferenciadas, instrumentadas e inclusivas. Na verdade, pode-se chegar a afirmar que *“aucune méthode, aucune intervention ne peut aider significativement un élève ayant des difficultés et des échecs scolaires en rapport avec l’écrit si elle ne tient pas compte de ce rapport”* (Chartrand, 2006, p. 83). Trata-se, pois, de encontrar uma explicação do (in)sucesso com a linguagem escrita que vá para lá da teoria do défice linguístico e que tematize a relação do aluno com a escrita de forma mais complexa, pois que *“il y a une pertinence à penser l’existence d’un rapport à l’écriture fait de données nombreuses et hétérogènes”* (Barré-de Miniac, 2000: 13), e com a entrada de factores

valorativos, culturais e motivacionais enquanto dimensões capazes de contribuir para fundar a ordem escritural.

Com efeito, *“le sujet apprend en mobilisant ce qu’il croit, ce qu’il sait, ce qu’il est”* (Penloup, 2006: 84) – por isso, estabelecer *“un «état des lieux» du déjà-là”* (Barré-De Miniac, 2000, p. 112) dos aprendentes e os modos de apropriação do saber (escrever) daí decorrentes é passível de fornecer pistas para o trabalho dos professores como agentes favorecedores da aprendizagem, em prol de uma efectiva escolarização em que o aluno se *autorize* a escrever, sentindo-se (*Sujeito-*) *autor* (Rocha & Val, 2003) do seu processo de aprendizagem e dos seus textos, sem inibições relativamente à linguagem escrita (Geraldi, 2002; Simões, 2006; Tusón, 2003b).

Pelo que já foi dito, depreende-se que a relação com a escrita se constrói na escola e fora da escola (em contextos pessoais, familiares, grupais, juvenis, associativos, sociais...) – *“ce qu’apporte de nouveau une didactique centrée sur le sujet c’est que ses interrelations sont marquées aussi par les pratiques extérieures à l’école”* (Barré-De Miniac, 1999); e é justamente para descobrir situações de divisão (dualidade escritural) e autorizar a “fusão de escritas” e de saberes, sem a renúncia ao *ser*, que angaria relevo a abordagem de índole etnográfica e sociológica do repertório de práticas escriturais livres (Penloup, 1999), mais ou menos valorizadas institucionalmente, e de como podem servir o trabalho didáctico:

*“Peut-être même l’Ecole serait-elle en mesure de prendre appui sur ces écrits spontanés sauvages, signes d’une identité à la recherche d’elle même, pour que l’élève construise une relation à l’écriture lui permettant, grâce à elle, de s’organiser, mais aussi d’entrer dans les savoirs scolaires comme auteur et pas seulement comme copiste.”* (Barré-De Miniac, 1996, p. 16).

É sobre estas práticas livres, a que recorrentemente nos vimos referindo, que dedicaremos a parte seguinte, destinada a: i) definir o que se entende por escrita extra-escolar, partindo quer de trabalhos que permitiram chamar a atenção para esta temática quer de pesquisas que se têm debruçado sobre ela e das

principais conclusões a que têm permitido chegar; ii) problematizar o contributo que esta noção traz à DE, no quadro mais específico deste trabalho de investigação.

### **3. Contributos para uma didactização da escrita extra-escolar**

#### **3.1. A noção de escrita extra-escolar**

A escrita extra-escolar designa toda a produção escrita que tem lugar fora do quadro institucional da escola, por livre iniciativa do Sujeito. Assim sendo, as práticas extra-escolares de escrita serão as escritas “comuns”/ “vulgares”, de que nos deu conta D. Fabre (Fabre, 1993; Fabre, La Soudière, & Voisenat, 1997), as escritas “domésticas”, nos termos de B. Lahire (2004)<sup>11</sup>, as escritas “do quotidiano”, segundo M. Dabène (1987). São escritos de iniciativa pessoal, por um lado, às vezes inscritos em dinâmicas sociais, por outro. Podem ser escritos “livres”, “compulsivos”, “selvagens”, “espontâneos” do Sujeito – com funções muito variadas, como a expressão do Eu, a procura de um efeito de catarse... – só para o Sujeito ou reservados a uma esfera privada de relações. Também podemos estar a falar de escritos pessoais motivados exteriormente, impelidos por imperativos de vária ordem – a necessidade de escrever uma reclamação, de solicitar um serviço, de prestar uma informação... Não se excluem, ainda, os escritos motivados pela profissão do Sujeito.

Seja como for, todos estes escritos são “não profissionais”, porque foram levados a cabo por “*scripteurs ordinaires*” (Penloup, 2000) e não por escritores. Estaríamos, assim, a designar a escrita extra-escolar na linha de um princípio de globalidade anteriormente evocado e procurando chegar a uma definição ampla, que contemple contributos de vários autores (Bourgain, 1988; Dabène, 1987; Fabre, 1993; Lahire, 1993) que, de ângulos disciplinares diferentes – Sociolinguística,

---

<sup>11</sup> Tradução recente da obra *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, de 1995.

Sociologia e Etnologia –, como bem notou Y. Reuter<sup>12</sup> (1996), chamaram a atenção para a existência e a vitalidade de práticas de escrita ditas “comuns”, “amadoras”.

Neste trabalho, restringimos a consideração das escritas extra-escolares às práticas de escrita livre de alunos do EB e qualificamo-las, na senda de M.-C. Penloup (1999), de privadas, pessoais, íntimas e, por vezes, escondidas.

### 3.2. Alguns resultados sobre a escrita extra-escolar

No contexto francês<sup>13</sup>, desde os anos 90 que a Didáctica se vem interessando pelos usos “banais” de escrita (*Lidil (Revue de Linguistique et de Didactique des Langues). Des écrits (extra)ordinaires*, 3, 1990). A necessidade de focar os usos de linguagem mais informal e corrente dos alunos foi também evidenciada nos números 15 e 34 da revista *Repères*, que sublinharam a pertinência de inclusão em Didáctica da análise de práticas e representações individuais e sociais (Bishop & Penloup, 2006; *Repères. Pratiques langagières et enseignement du français à l'école n.º 15*, 1997), pois apresentam-se como uma forma susceptível de fornecer pistas para ajustar as intervenções didácticas à heterogeneidade de linguagem dos aprendentes, de todas as idades; com efeito, este pressuposto é partilhado por investigadores para além do contexto francês, nomeadamente no *Handbook of Research on Writing*, editado nos E.U.A.: “learning to write is a local process. What and how children learn depends on home and school writing practices” (Rowe, 2007, p. 414).

Ao trabalho de P. Lejeune também se deve o esforço por tirar da sombra a escrita íntima de escreventes “amadores”. Com efeito, a importância do compromisso da escrita com a expressão da subjectividade tem sido lautamente demonstrada pelo trabalho deste autor, nomeadamente sobre o diário e a escrita autobiográfica (Lejeune, 1989). P. Lejeune tem, efectivamente, dado um contributo

---

<sup>12</sup> “Le premier apport à mentionner concerne la mise au jour de la profusion et la diversité des écrits et des pratiques d'écriture dans la vie privée et dans la presque totalité des milieux professionnels (...)” (Reuter, 1996, p. 48).

<sup>13</sup> Contexto de investigação que, aqui, nos serviu de base – daí, também, a nossa noção de uma certa diacronia da investigação sobre o extra-escolar nesse contexto. Contudo, também encontramos investigação sobre esta temática no mundo anglo-saxónico, embora a ela nos refiramos sem, no entanto, termos aprofundado a sua evolução em termos diacrónicos.

inegável à questão da afinidade entre expressão escrita espontânea e aprendizagem, evidenciando a importância de usar a escrita como expressão pessoal, por um lado, e o estudo do género diarístico, por outro, nas suas dimensões psicológicas e literárias. Este olhar para a escrita como iniciativa de um Sujeito tem ilustrado também que, no centro da adesão à escrita, está sempre o desejo de escrever – *“et si l’on entretient pas ce désir d’écriture, il va perdre sens et disparaître”* (Foucault, 2006, p. 10).

P. Lejeune adverte de que, mesmo num escrito destinado à expressão pessoal, há sempre a confrontação entre o Sujeito e o escrito, a língua e suas normas, o que contraria a concepção surrealista do processo de escrita como se fosse um ditado derivado automaticamente do (in)consciente. Este estudioso tem analisado inúmeros diários de adolescentes e jovens e observado como a escrita é um meio de se dizer, de se encontrar; designadamente, o escrito autobiográfico, pela relação que estabelece com o leitor e com o próprio autor, permite-lhe construir-se, modelando a relação consigo e a sua vida, graças ao efeito de objectivação, linearização e socialização que a escrita possibilita.

Apesar de escrever poder ser uma actividade de expressão do Eu, também é, portanto, produzir outro objecto, deixar um traço material, mostrar esse objecto (e mostrar-se). Ora, esta produção exterior ao Sujeito necessita de um grau de distanciamento para mobilizar adequadamente conteúdos, informações, saberes sobre a língua, recordações, conhecimentos sobre o mundo, capacidade de emitir juízos... Escrever pode ser também, primordialmente, construir e elaborar saberes; por isso, a escrita é – mesmo, por vezes, a mais pessoal, como tem mostrado P. Lejeune – lugar de reescrita, de (re)organização, de mobilização, pertencente ao domínio da cognição – inclusive no sentido etimológico: actividade de conhecimento. Por estas razões, P. Lejeune defende convictamente o interesse de os professores tomarem conhecimento da escrita livre dos alunos, afirmando, em entrevista recente a M.-C. Penloup: *“Ce n’est ni démagogie ni facilité, de la part de l’école, que de prendre en compte l’expérience vécue des élèves et leur histoire. C’est simplement respectueux, réaliste, et pas facile du tout”* (Lejeune, 2006, p. 19).



Também o estudo de C. Barré-De Miniac, Françoise Cros e Jacqueline Ruiz (1993, pp. 109-129), já referido, sobre a relação de *collégiens* com a escrita escolar, revelou indícios da existência de uma escrita pessoal, “selvagem”, que ocupa, na vida dos alunos entrevistados, um lugar cuja importância é sublinhada. Noutros trabalhos, a produção de textos poéticos e narrativos, exprimindo emoções, sentimentos, experiências de vida, por parte de jovens que se consideravam incapazes de escrever na escola (Bautier & Rochex, 1998), também é assinalada.

M.-C. Penloup, tendo em conta quer dados de outras áreas disciplinares, que fomos evocando, e que trouxeram à luz práticas de escrita livre de adultos, quer alguns indícios de práticas de escrita extra-escolar de adolescentes, propôs-se conhecer mais aprofundadamente esta escrita, junto de adolescentes, tendo acabado por provar a sua enorme frequência e diversidade (1999). Passando do que poderia ser, apenas, uma constatação sociológica a uma reflexão sobre o interesse didático dessa constatação, a autora postula que, no quadro de uma didática centrada no Sujeito, o potencial de criação e a ancoragem afectiva dos textos extra-escolares podem ser explorados e utilizados como ponto de apoio para o aperfeiçoamento de competências em escrita escolar. Com efeito, a investigadora entrevistou já algumas pistas de potencialidades didáticas da constatação de existência de escrita extra-escolar, propondo sequências de escrita de “novos” tipos de textos que se inscrevem na linha dos que os alunos dizem escrever livremente – diários, listas, anedotas, cópias – não só nesta obra como noutros lugares (Penloup, 2006a, 2002).

Nessa sequência, outros estudos se seguiram e tentativas de problematização e de teorização deste campo em ascensão têm sido feitas (*Repères. Pratiques extra-scolaires de lecture et écriture des élèves n.º 23*, 2001), analisando-se produtos e processos de escrita extra-escolar, análise muitas vezes orientada para a comparação com a produção escritural escolar. Neste campo, destacamos o estudo de Jacques David (2001) incidente num *corpus* de mais de uma centena de textos de crianças dos 7 aos 11 anos. O autor concluiu que os escritos extra-escolares e os escolares não diferem nem pela pertinência discursiva nem pela

adequação redaccional ou ortográfica. Deste modo, os textos produzidos fora das obrigações escolares, que o investigador analisou, evidenciaram que existe uma continuidade da utilização das aprendizagens escolares em terreno extra-escolar. Parece poder concluir-se que o trabalho escolar sobre diferentes géneros textuais se pode apoiar na produção individual (livre) e não somente em estudos de recepção; na verdade, também num número mais recente da mesma revista se afirma que

*“l’écriture individuel constitue à la fois une pause et un espace permettant aux perceptions personnelles de s’exprimer, de prendre forme, de se développer, non pas d’une manière isolée, mais dans le cadre de la dynamique (...) de la classe considérée comme milieu d’élaboration de la pensée”* (Dubois-Marcoin & Delahaye, 2006, p. 181).

Noutro estudo, F. Galame-Gippet e M.-C. Penloup (2003) procederam a uma inventariação de práticas extra-escolares de escrita de alunos e, em escolas com localizações geográficas diferentes, fizeram entrevistas a alunos de estratos sociais diversos. Os estudantes levavam, para as entrevistas, textos pessoais. As investigadoras orientavam as entrevistas em função dos seguintes critérios: práticas efectivas de escrita, razões da escrita, posição face à norma escolar. Os alunos foram unânimes em destringir as “duas escritas”, salientando a liberdade da escrita extra-escolar: liberdade de expressão, de escolha do lugar, instrumentos e suportes de escrita, afastando-se dos constrangimentos da norma escolar. Segundo as declarações dos alunos, os textos pessoais “livres” são relidos, mas por prazer; escrever, na escola, é aprender a norma e qualquer relação dos escritos extra-escolares com a escola é negada. Contudo, as autoras concluem que estes escritos livres estão marcados pela norma adquirida na escola e, curiosamente, a organização gráfica dos textos evidencia uma dependência do mundo escolar.

Nos números de revistas que destacámos bem como nos estudos que particularizámos, parece que a atenção ao extra-escolar tem partido de um interesse mais sociológico, de identificação de representações e práticas, para um interesse mais didáctico, quando se começou a perceber que estas representações e práticas não estavam isentas de uma ligação ao trabalho de escrita

institucionalizado pela escola e que podiam favorecer ou dificultar o trabalho escolar com a escrita. Os estudos feitos parecem, contudo, centrar-se mais nas práticas extra-escolares – produtos e processos – do que no seu papel na configuração de uma relação com a escrita. Todavia, por um lado, a presença de elementos da norma escritural escolar nos textos livres contraria a separação total entre estes textos e os escolares, como a assumem as crianças e os adolescentes; por outro lado, esta ruptura estabelecida pelos adolescentes denuncia aquilo que, noutro lugar, designámos de uma certa “doença bipolar” na vivência da escrita (Pereira & Cardoso, No prelo), o que equivale, como é óbvio, ao fenómeno de dualidade escritural que já explicitámos. Esta descoberta de pontos de contacto e de ruptura entre a produção escritural extra-escolar e a escolar legítima, portanto, um interesse pela consideração dos contextos extra-escolares e escolares no estudo da relação com a escrita, a que também terá de estar subjacente um interesse por aquilo que denominamos por didactização do extra-escolar. Didactizar o extra-escolar significará equacionar as conclusões a que os estudos debruçados sobre o extra-escolar têm chegado sob o ponto de vista da finalidade última da Didáctica: melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Assim, este caminho investigativo fértil e recente, sobretudo entre nós, relativo às práticas extra-escolares de escrita, será susceptível de gerar pistas para a acção didáctica, como se espera que a investigação didáctica faça.

### **3.3. Alguns modos como a escrita extra-escolar interpela a DE**

Apesar da tendência crescente de investigação sobre o extra-escolar, os escritos “pessoais” e “sociais” são mal conhecidos, entre nós (Delgado-Martins & Ferreira, 2006), tanto por professores como por investigadores, pelo que a compreensão “dos quadros familiares e das características socioafectivas dos alunos, terreno no qual se elabora, antes de mais, o desenvolvimento da competência escritural” (Pereira, 2000, p. 390) é um campo ainda a desbravar, um novo e premente caminho investigativo, que “poderá ajudar a controlar o fatalismo sociológico derrotista e a fornecer pistas para uma intervenção escolar

culturalmente diferenciada” (Pereira, 2000, p. 390). O que está em causa é a “abordagem compreensiva dos processos e lógicas de acção dos actores” (Canário, Alves, & Rolo, 2001, p. 157) – no nosso caso, apenas a relação dos alunos com a escrita. O interesse pelo extra-escolar ancora-se, portanto, nesta vertente sociocultural da investigação, que põe como central a questão da diversidade dos públicos escolares actuais, que interroga as realidades sociais, culturais e individuais que é preciso ter em conta na Didáctica, afirmando a maior eficácia das condutas de ensino-aprendizagem que, precisamente, levem mais em conta as práticas socioculturais extra-escolares, perspectivando a sua articulação com as práticas escolares instituídas. Ora, a emergência desta vertente investigativa não se compreenderá se não tivermos em conta alguns fenómenos, que já mencionámos:

- i. A demonstração estatística de que as determinações sociais e familiares influem, em geral, no desempenho escolar;
- ii. A observação de um desfasamento entre as práticas de linguagem (escrita e oral) escolares e as dos alunos;
- iii. A afirmação da possibilidade de equacionar modos de reduzir esse desfasamento e de tornar a escola, efectivamente, mais democrática, por via da consideração da relação singular do Sujeito com o saber, com a linguagem, com a escrita.

O estudo da relação com a escrita, não só escolar mas também extra-escolar, segue de perto, justamente, a maior atenção que tem sido dada “*to the dichotomous nature of in-school and out-of-school literacies for adolescents*”, no sentido de patentear “*intersections and disjunctures between everyday and school literacies*” (Cheville & Finders, 2007, pp. 422-423), já que é consensual que as condicionantes socioculturais de pertença do Sujeito devem ser tidas em conta no processo de ensino-aprendizagem, porquanto é na interacção verbal – oral e escrita – em que o Sujeito participa que se geram práticas de linguagem pessoais, em meios familiares, sociais e profissionais.

Além disso, o conhecimento das lógicas e das posturas do Sujeito enquanto escrevente poderão desencadear, em contexto escolar, uma negociação de posturas,

muito para lá dos aspectos técnicos e normativos, para os alunos perceberem como dosear certas posturas e o contributo que têm, por exemplo, por virem a servir para uma escrita social (Bautier & Bucheton, 1995).

O conhecimento de tipos de investimento em matéria de escrita extra-escolar permite, também, ultrapassar uma suposição de desinteresse geral pela escrita (frequentemente associado a um julgamento de incompetência escritural), por um lado, e, por outro, *“devrait conduire à travailler à l’élaboration théorique et didactique de la spécificité et des contraintes des écrits à produire dans le cadre scolaire”* (Barré-De Miniac, 2002b, p. 31)<sup>14</sup>.

Este interesse investigativo assenta no pressuposto de que, se a Didáctica conhecer as práticas extra-escolares de escrita dos adolescentes (em termos de frequência, géneros textuais...), delineará com mais agudeza a progressão escolar desejável, não dispensando a abordagem da questão dos objectivos da escrita escolar. Trata-se, assim, de desenvolver um trabalho de emancipação escritural dos Sujeitos, a partir das suas escritas, devendo a produção de conhecimento sobre estas escritas livres tornar-se numa estratégia de intervenção. A consideração destes factores pessoais, sociais e languageiros inerentes ao Sujeito não é feita nem em termos defectivos nem deterministas, mas inscrevendo-se na designada leitura positiva da sua realidade social e escolar e, em particular, das suas produções languageiras, conforme preconizado por B. Charlot (2000, p. 29), de acordo com o que M.-C. Penloup também explicita noutro lugar (2006b, p. 87), podendo fornecer pistas para resolver o problema residente na dualidade escritural. O que aqui está subjacente é, obviamente, a consideração do carisma criador e transformador da linguagem e do mundo que o Sujeito possui, o que não se compadece com visões redutoras que o votam a uma pobreza languageira de origem.

Compreendemos, então, que as transformações do público escolar (massificação, diversificação), a evolução das concepções de ensino-aprendizagem

---

<sup>14</sup> Marie-Cécile Guernier (2004), percebendo diferenças entre leitura escolar e privada, também mostra a pertinência de conhecer modalidades de leitura privada e *“rapports entre ces modalités et les fonctions de la lecture”* como potencial ajuda para a prática da leitura escolar.

(o aluno no centro da relação pedagógico-didáctica, numa perspectiva construtivista) e o desenvolvimento de novos domínios de pesquisa em ciências humanas (Sociolinguística, Sociologia, Etnologia) constituem três fortes razões para a emergência e actualidade da questão do “extra-escolar”, da investigação de *“la place de l’écrit dans les habitus socio-culturels des élèves et leurs profils d’acculturation à l’écrit”* (Dabène, 1996, p. 91)<sup>15</sup>.

O conhecimento da relação dos alunos com a escrita – escolar e extra-escolar – pode, portanto, trazer à luz *“subtils mécanismes générateurs de blocage ou au contraire d’investissement fortement positif”* (Barré-De Miniac, 1996, p. 102), sugerir indícios do aproveitamento didáctico das escritas “ocultas”, dos saberes que lhes subjazem e do seu proveito na aculturação do Sujeito à escrita. O acesso aos moldes em que a escrita se inscreve na vida dos alunos – que comportamentos, sentimentos, representações, hábitos, nos domínios escolares e extra-escolares (pessoais, sociais) – vem propor, assim, esclarecimentos sobre como a relação individual de cada Sujeito com a escrita admite várias dimensões e configurações consoante as diferentes situações e os contextos particulares de escrita em que o Sujeito se encontre, o que pode constituir um instrumento de trabalho precioso (Barré-De Miniac, 2002a).

A abordagem das práticas extra-escolares – *“cette nappe d’écriture souterraine qui contient le secret de la jeunesse d’aujourd’hui – et du monde de demain?... ”* (Lejeune, 2006, p. 20) – em Didáctica, pode girar, então, em torno de eixos dissemelhantes, como sejam:

---

<sup>15</sup> Poderíamos, no entanto, perguntar, como B. Schneuwly – *«Pourquoi s’intéressent-ils à la question de savoir ce que les élèves écrivent en dehors de l’école et non pas dedans ? »* (Schneuwly, 2002, p. 244). No entanto, com esta indagação, o autor não quer dizer que as questões levantadas pela escrita “fora da escola” não devem ser trabalhadas; aliás, reconhece mesmo que é preciso abordá-las para elaborar uma “teoria da escrita”. Outro aspecto é que o interesse investigativo pelas práticas extra-escolares não se faz excluindo as práticas “dedans”, como a questão supramencionada poderia sugerir. Aliás, grande parte da revista que Schneuwly posfaciou (*Pratiques, L’écriture et son apprentissage* n.º 115, 116, 2002) ocupa-se, justamente, de *“démarches d’enseignement”* da escrita escolar, cuja concepção é relativamente homogênea em todos os trabalhos – abordada como actividade complexa, numa situação social, determinada por um quadro escolar e comunicativo mais geral.

i) as práticas efectivamente realizadas pelos alunos fora da escola no âmbito da experiência de escrita<sup>16</sup>;

ii) o interesse pela criança/adolescente que vive no aluno, para possibilitar que o aluno se construa como pessoa – como diz J. W. Geraldi (1997, p. 128), “ao descaracterizar o aluno como Sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem”;

iii) a observação criteriosa dos escritos “selvagens” dos alunos, tanto os produtos (diários, poemas,...) como os processos (reescrita, rascunhos).

Os escritos extra-escolares e as declarações dos alunos sobre os mesmos e sobre os da escola, por oposição, denunciam que as práticas escriturais na escola são postas em causa. Na verdade, a ruptura entre a escola e o mundo é, não raro, motivo de insucesso e de exclusão escolar. Se a configuração didáctica tradicional das aulas de escrita não corresponde aos objectivos visados e se as dificuldades de ensinar e aprender a escrever se multiplicam (Carvalho, 1997), a abertura da aula de escrita a práticas pessoais e sociais de referência pode ser uma etapa viável. Nestes moldes, conhecer melhor os alunos, as suas práticas de escrita do quotidiano significa que a escola não se resigna com uma estigmatização dos alunos fracassados, mas se sente na obrigação de aceitar os aprendentes como chegam à escola, *étranges étrangers* (Reuter, 2001, p. 11). Uma das vias possíveis para lidar com a diversidade de relações com o saber que o público escolar de hoje apresenta é, precisamente, a da escrita extra-escolar, que permitirá que o professor reconheça, no aluno, não um ser “vazio”, mas uma pessoa com capacidades e saberes potencialmente interessantes no quadro escolar. Deste (re)conhecimento dos alunos assoma a possibilidade de modificar a imagem da escrita dos mesmos (Delcambre & Reuter, 2002a), intervindo mais instrumentada e fundamentadamente numa tentativa de desconstrução de *representações-obstáculo* e de construção de uma relação mais positiva com a escrita e, por isso mesmo, mais consequente para a aprendizagem. Esta vertente de valorização dos escritos extra-escolares não pode ser independente, também, do reconhecimento do

---

<sup>16</sup> E de leitura, se bem que, aqui, não focamos esse domínio.

*“valor didáctico de otros materiales escritos ligados a la vida social y a la experiencia cotidiana (folletos, programas, diarios, carteles, textos publicitarios, cartas, guías telefónicas, etc) y de aquellos que en un contexto más académico aportan información para aprender y experiencias al aula (enciclopedias, cuentos, libros de conocimientos, textos periodísticos, carteleros cinematográficos...)”* pois *“todos ellos pueden servir como modelo o crear situaciones para leer y escribir”* (Ríos, 2008, p. 39),

desde que se estabeleçam critérios para uma selecção fundamentada. De facto, *“solo así se puede evitar la estandarización y homogeneización de los conocimientos y la falta de autonomía de docentes y aprendices”* (Ríos, 2008, p. 42).

O estudo das práticas extra-escolares permitirá, também, aclarar e caracterizar, por contraste, as escolares. Esta comparação permitirá localizar pontos de ruptura (dualidade escritural, *representações-obstáculo*) e de continuidade entre os escritos praticados de forma desbloqueada e aqueles a que se deve aceder para que a escrita passe a constituir, de facto, um instrumento de acesso aos saberes (Barré-De Miniac, 2000, pp. 119-120), servindo de suporte para a aprendizagem. Além disso, a própria escola vem reconhecendo que não detém o monopólio da cultura escrita nem da aculturação à escrita – ainda que lhe caiba um papel fundamental no que respeita à facilitação da apropriação da competência escritural; assim sendo, a escola pode ir ao encontro do extra-escolar se, além dos exercícios que estão directamente ligados à aprendizagem, propuser, oportunamente, práticas que se aproximem das funções que a escrita cumpre em contexto extra-escolar. Estamos, assim, em face da possibilidade de estabelecer uma dialéctica entre a ordem escritural escolar e a ordem escritural extra-escolar, construindo interacções – que Y. Reuter denominou de efeito “ponte” entre a cultura dos alunos e a escolar – para ir esbatendo os fossos entre a cultura dos jovens e a da escola (2001). Poderíamos dizer, como Margaret Cook, na introdução à revista *Caractères* nº 17, que o importante é *“développer des situations d'apprentissage et des pratiques pédagogiques qui assurent un va-et-vient de la construction de sens entre la famille et l'école”* (*Caractères* nº 17, 2004, p. 6), ou entre o Sujeito e a escola.



A didactização do extra-escolar, na linha de como a entendemos, não está, no entanto, isenta de algumas preocupações éticas e de algumas precauções que, a serem descuradas, poderão gerar paradoxos, entendimentos perversos e acções didácticas infrutíferas, como é o caso dos efeitos “anti-pedagógicos” da concepção abusiva e desajustada de “o aluno no centro”.

Didactizar o extra-escolar não significa escolarizar o extra-escolar, isto é, preconizar que, na escola, se faça uma exploração directa (pedindo directamente aos alunos os seus escritos livres) das práticas de escrita íntima dos alunos nem tão-pouco que a escola passe a orientar-se por práticas tradicionalmente excluídas do seu meio institucional. Procuraremos, assim, reflectir sobre alguns problemas que o extra-escolar levanta, quer no prisma da investigação quer ao nível da prática didáctica.

Por questões éticas e deontológicas, somos obrigadas a reconhecer que a investigação sobre práticas de escrita pessoais subentende algum grau de ingerência na vida das pessoas, o que se arrisca a ser considerado uma intrusão. Além disso, a investigação tem de se reduzir às declarações dos Sujeitos sobre a escrita extra-escolar e à análise dos textos que os Sujeitos quiserem mostrar. Tais empreendimentos investigativos compreendem-se muito mais numa didáctica investigativa do que exclusivamente numa didáctica em sala de aula; na realidade, dificilmente um professor, ocupado numa multiplicidade de afazeres lectivos e institucionais, poderá empreender, sozinho, uma investigação rigorosa deste cariz. Por isso é que devem ser asseguradas interacções entre a investigação e a prática; de outra forma, os estudos do extra-escolar confundir-se-iam com análises sociológicas que de pouco ou nada aproveitariam para a Didáctica.

Outro problema com que a pesquisa das práticas extra-escolares se tem de confrontar – e, mesmo, a sua transposição para a sala de aula – diz respeito à selecção das práticas escriturais. Segundo Y. Reuter (2001), três princípios poderão guiar esta selecção, devidamente equacionados, dadas as suas potencialidades e limitações:

- i) O princípio das práticas dominantes – seleccionar as práticas tidas como dominantes, mais explícitas e visíveis para o Sujeito; no entanto, este modo de selecção é limitativo, pois podem estar a excluir-se práticas mais “banais”, mas a que estarão, certamente, associados saberes e competências. A selecção de práticas é discutível, portanto, e tentativas de exaustividade são, praticamente, impossíveis. Esta selecção dependerá, em larga escala, das representações que construímos da escrita, das concepções que forjamos das práticas dos alunos e das actividades que praticamos em sala de aula.
- ii) Princípio da escolarização dos géneros textuais – ainda que seja recomendável estruturar a acção didáctica em torno de géneros adstritos a práticas sociais de referência, a escola, (pre)ocupada com a transmissão de conteúdos e o atingir de objectivos, não pode renunciar a construir modelos escolares dos géneros, ou seja, modelos ensináveis e aprendíveis; isto significa que, neste seguimento, uma parte das práticas extra-escolares pode ser excluída do quadro escolar ou funcionar como “contra-modelo” – ou não, dados os conhecimentos que já se observaram em textos extra-escolares, transponíveis e admissíveis em contexto escolar de aprendizagem e de avaliação (Penloup, 2008b);
- iii) Princípio da precaução – quando recorremos a géneros muito cultivados em ambiente extra-escolar<sup>17</sup>, como as anedotas e a escrita autobiográfica, temos de estar cientes do risco de os alunos se centrarem mais no conteúdo dos textos do que nos mecanismos formais (textuais, discursivos...) de que, esperamos, se apropriem.

---

<sup>17</sup> Um género cultivado em ambiente extra-escolar, na adolescência, é o diário, aumentando, com a idade, os escritos reflexivos e argumentativos. Tirando partido desta necessidade de afirmação pessoal dos jovens, Driss Alaoui criou, em contexto universitário, um diário intercultural destinado à interacção por escrito, rompendo, neste dispositivo, com a esterilidade de algumas práticas escolares, segundo o autor (Alaoui, 2006).

Há que ter, por isso, alguma precaução nas “integrações” do extra-escolar.

Não obstante, em termos didácticos, os ganhos da investigação que se ocupa das práticas extra-escolares não são negligenciáveis e merecem uma actuação prudente que, consciente das suas limitações, minimize os efeitos perversos e os riscos e tire partido dos benefícios previsíveis. Assim, o conhecimento decorrente da objectivação das práticas extra-escolares conduzirá a um reconhecimento holístico do aluno como Sujeito criador, autor, dotado de saberes eventualmente transferíveis para as situações escolares. Na verdade, a incursão pela experiência dos Sujeitos, nomeadamente por práticas em que talvez vigorem relações mais pragmáticas com a linguagem, possibilitaria um “acréscimo de lucidez” (Canário et al., 2001) sobre os mesmos Sujeitos e poderia constituir-se numa ponte a atravessar para ir ao encontro de uma relação mais reflexiva com o saber e com a linguagem, que propicie, justamente, uma linguagem escrita mais “escolar” ou mais “epistémica” (Ribas, 2000), elevando a linguagem “original” dos jovens a um nível de conhecimento (Cazabon, 2005, p. 62).

Na linha da advertência de que a consideração didáctica do extra-escolar não pode equivaler à sua escolarização, pretendemos alertar para algumas derivas aplicacionistas do que pode figurar, aos olhos do professor, como uma saída lúdica e motivante para os seus alunos. Centrar-nos-emos em cinco riscos essenciais deste entendimento erróneo: descontextualização das práticas extra-escolares e consequente esvaziamento de sentido; efeito inibidor da produção escritural extra-escolar; desintegração das especificidades escolares; estratégia lúdica de interrupção do trabalho que constitui o núcleo duro da aula de escrita; sobrevalorização das práticas extra-escolares.

As práticas extra-escolares são munidas de sentidos, valores e funções, mas, ao descontextualizarmos essas práticas, estaremos a privá-las desses sentidos, ou seja, do interesse que, em contexto natural, têm para o Sujeito. Designadamente, levar precipitadamente textos extra-escolares de alunos para a sala de aula, sem ter bem definidos os objectivos da actividade, parecendo tratar-se de uma

inovação com grande potencial motivador, poderia resultar numa actividade *folclórica* (Pereira, 2002, p. 53) e estéril, em que nem os alunos reconheceriam a função identitária adstrita a esses textos nem o efeito motivador duraria para manter o interesse dos alunos num objecto textual que seria mais um texto na aula.

Quando a abordagem didáctica do extra-escolar é feita de forma “directa” e “invasiva”, arrisca-se a inibir e a afastar os jovens de uma produção escritural que permanecia a salvo dos olhares correctores e avaliadores dos seus professores. É sempre desejável, como sugere M.-C. Penloup, não convocar os escritos extra-escolares dos próprios alunos, mas optar por um *corpus* de textos anónimos – de cuja constituição a didáctica investigativa será mais responsável. Não se trata de valorizar determinado aluno pelos escritos que levou para a aula – desvalorizando aqueles que não têm nenhuns escritos ou que, mesmo tendo-os, não se autorizam nem arriscam a mostrá-los –, “*mais bien de favoriser les échanges entre pairs, de prendre appui sur la culture du groupe pour renforcer l’investissement dans les apprentissages visés.*” (Penloup, 2008a, p. 45).

O trabalho a partir de textos extra-escolares tem de obedecer a uma racionalidade que não se compadece com tentativas de fazer os alunos escreverem, em quadro escolar, um texto do mesmo género de outro extra-escolar que tenha sido lido, ou acerca do mesmo tema, ou à maneira de... A ideia não é fazer “mais do mesmo” nem usar tão-só o texto extra-escolar como pretexto para uma escrita pretensamente criativa, lúdica, evasiva, na ilusão de que, procedendo assim, estamos a dar lugar ao aluno como a pessoa que é. Por via do trabalho sobre o funcionamento dos textos pessoais e sociais, pretende-se descortinar os saberes que estão patentes e subjacentes, desencadear lógicas reflexivas de análise textual e, assim, facilitar o seu domínio pelos alunos – a prioridade é a de fazer o aluno entrar na linguagem do texto, nas lógicas sociais e normativas das práticas textuais. A consideração do extra-escolar não poderá, portanto, acarretar a desintegração das especificidades escolares, ou seja, não poderá criar a ideia de que a escola, para cativar os alunos, tem de abdicar do seu papel na criação de uma linguagem universal, formal, reflexiva, modalizada nos aprendizes. Porém, partir da “fala dos

alunos” para os iniciar em práticas de linguagem que façam com que entrem em actividade intelectual não é fácil, como também já reflectimos (Pereira & Cardoso, No prelo).

Na mesma linha, o extra-escolar na escola não deve servir para os alunos “treinarem” textos extra-escolares (que, afinal, já “sabem”!), mas para se sentirem protagonistas de uma progressão possível no seio de cada texto e de cada género. A escola não vai ensinar aos jovens a sua escrita; terá, isso sim, de ajudar o jovem a progredir a partir dessa escrita, e não anulando-a. De facto, a escrita livre está fortemente ligada ao desenvolvimento identitário do aluno; ora, opostamente, sabemos que, na escola, isso não está a acontecer (Bautier & Rochex, 1998). Também sabemos que não há construção de saber se este não fizer sentido para o aluno, enquanto pessoa, *id est*, se não estiver associado ao seu desenvolvimento pessoal. Portanto, o cerne da questão reside na falta de identificação identitária do aluno com a escrita da escola, que deveria estar a propiciar um desenvolvimento maior e mediado da competência escritural, a moldar uma *identidade* (Cheville & Finders, 2007) e, no entanto, parece atrofiá-la com normas, exclusões, contribuindo para uma “relação alienada” com a língua, “como acontece com o modo como muitos alunos realizam algumas tarefas de escrita” (Pereira, 2004b, p. 28). A escrita da escola precisa de se ligar identitária e afectivamente ao aluno, como a escrita extra-escolar (Rey, 2002).

Mas não é pelas razões enunciadas que a consideração do extra-escolar na escola se vai limitar a um fechamento dos jovens na sua cultura escrita de origem, a que já se sentem identitária e afectivamente ligados – essa seria outra forma de segregação –, mas deve abrir-lhes novas possibilidades, fazendo, paulatinamente, a transição para a cultura (escrita) considerada social e escolarmente legítima. Considerar as práticas extra-escolares de escrita equivale, por isso, a respeitar e acolher, no seio da instituição escolar, amostras da diversidade linguística e languageira que caracteriza a língua, não se pretendendo que a escola se conforme e faça os alunos conformar-se com as suas variedades de origem, mas lhes faça perceber a necessidade de domínio da norma-padrão, unificadora e garante de

mobilidade social, já que “o domínio dos usos legítimos actua como um marcador social” (Tusón, 2003a, p. 76). Como disse M.-C. Penloup (1999, p. 66), a consideração didáctica do extra-escolar abona uma Didáctica “*plurinormalista*”, não permissiva, mas inclusiva, que educa para o respeito pela variedade linguística e para um uso consciente e estratégico de vários registos, admitindo que

“talvez seja conveniente começar por indagar aquilo que as pessoas fazem com as palavras na sua vida quotidiana, com que intenções e em que contextos as usam (...) [para, depois] indagar em que medida os conteúdos da área da língua reflectem (ou não) a diversidade linguística e cultural das pessoas e das sociedades, como se valorizam os diferentes usos da língua na escola, como se combatem os preconceitos linguísticos e os usos estereotipados da linguagem, que lugar ocupam em toda a aprendizagem os usos linguísticos – e os significados culturais – (...) e, por fim, como é possível contribuir, a partir da educação linguística, para a melhoria das competências comunicativas daqueles que frequentam as aulas” (Lomas, 2003, p. 21).

De instrumento de informação para o professor, as práticas extra-escolares assumem, também, um valor heurístico, pois, à luz das mesmas, é possível interrogar as práticas escolares de escrita, bem como o próprio docente e alunos e os funcionamentos pedagógicos. De facto, o aluno passa a ser objecto de valorização e de investigação, numa atitude de centração no Sujeito que aprende, não para constatar deficiências culturais, linguísticas, escriturais, mas para activar uma atitude reflexiva e desencadear o já designado “efeito de ponte”, procurando descobrir/ interrogar o “*déjà-là*” do aluno relativamente às dimensões que integram a sua relação complexa com a escrita (práticas, posturas, resistências, opiniões, dificuldades, adesões, representações...).

A análise dos produtos escritos extra-escolares adquire, igualmente, uma forma e um valor hermenêutico, ou compreensivo/ interpretativo dos textos/ discursos dos alunos e do Sujeito (aluno) nos seus textos/ discursos, na perspectiva de leitura positiva das competências que o aluno já adquiriu e já

começou a desenvolver e, portanto, de adaptação, aceitação, integração e reconhecimento do aluno como ele é e necessário reajustamento a essa diversidade de novos públicos da escola massificada. De facto, como já foi dito, a análise dos escritos extra-escolares tem revelado conhecimentos dos alunos ignorados pela escola (Penloup, 2008b). A título de exemplo, podemos citar os recursos estilísticos empregues pelos adolescentes na composição de letras para *rap*, conhecimentos sobre a narrativa que as crianças demonstram nas histórias que escrevem, jogos de intertextualidade nas cartas, canções ou poemas de jovens, em que os discursos dos outros se misturam com os discursos do Eu. A “*tentation du littéraire*” observada em tantos jovens, “*scripteurs ordinaires*” (Penloup, 2000), poderá, também, servir de “*tremplin vers [les écrits du patrimoine littéraire légitime]*” (Penloup, 2008a, p. 46).

É óbvio que a didactização do extra-escolar só se pode entender num contexto em que os objectos disciplinares de que o professor se ocupa estão eles próprios em definição, procurando responder mais adequadamente à diversidade notória dos públicos escolares, donde decorre a necessidade de o professor se mobilizar criticamente por entre saberes mais instáveis; no entanto, esta é uma saída possível na escola que temos nos dias de hoje:

*“En effet, dans ce cadre, l’objet disciplinaire n’est plus aussi évident. Il ne s’agit plus simplement d’un objet légué par la tradition scolaire mais d’un modèle didactique (...) dont la configuration est moins stable pour trois raisons au moins : il est encore en cours de construction par la recherche didactique au sein d’un système disciplinaire lui-même en interrogation et en évolution ; il est sensible aux modifications des pratiques de lecture et d’écriture sociales en relation avec les univers familiaux et professionnels (...); il est susceptible d’être affiné par la connaissance des pratiques extrascolaires des élèves et du sens que ceux-ci leur attribuent.”* (Reuter, 2001, p. 22)

Em suma, estamos a procurar tornar clara a pertinência de o extra-escolar, *stricto sensu*, e de o conhecimento da relação com a escrita, *lato sensu*, incorporarem um modelo didáctico do ensino-aprendizagem da escrita, numa espécie de teoria

da escrita “global” ou do Sujeito-escriptor<sup>18</sup>, como afluíramos no primeiro capítulo; com efeito, a falta de conhecimento desta dimensão da inscrição do Sujeito e da importância que assume na construção do escrito tem levado a que muitos didactas da escrita falem na incompletude dos modelos teóricos da escrita (Pereira, 2005).

#### **4. Oficina de escrita: de instrumento de aprendizagem a instrumento de investigação da relação com a escrita**

Partindo da convicção, já reiteradamente afirmada, de que é necessário conhecer e trabalhar, em contexto escolar, a relação do aluno/ Sujeito com a escrita, depreende-se que é preciso construir ou adaptar instrumentos para esse efeito – de investigação, por um lado, e de ensino-aprendizagem, por outro, não invalidando a possibilidade de estas duas funções coexistirem nos mesmos instrumentos. Os questionários, as discussões colectivas, as entrevistas, testemunhos, observação... incorporam a lista bastante completa de instrumentos que Y. Reuter propôs para esta finalidade (Reuter, 1996, p. 92) e que C. Barré-De Miniac retoma (2000, p. 128).

Parece-nos, além dos instrumentos referidos, que há outro dispositivo disponível, a considerar para o efeito de conhecer e trabalhar a relação com a escrita em quadro escolar. Trata-se de um dispositivo que surge, primeiramente,

---

<sup>18</sup> Trata-se de um modelo didáctico que, ainda que nos posicionemos no ponto de vista do ensino de L1, como referimos inicialmente, não deverá ser alheio à diversidade e permeabilidade linguístico-cultural do mundo em que os nossos alunos vivem e evoluem. A título de exemplo, consideremos os fenómenos de alternância de código linguístico em escritos extra-escolares, quer de sujeitos bilingues quer monolingues, quer em suporte electrónico quer de papel. Este fenómeno, de que M.-C. Penloup nos dá alguns exemplos – e que, salienta, mereceria estudos descritivos mais amplos –, tem levado à constatação de que a língua escrita “*est parfois le lieu d’une hybridation entre deux ou plusieurs langues*” (Penloup, 2008a, p. 52). Com efeito, o mundo plurilingue em que nos integramos incita a interrogar as fronteiras L1/L2, no sentido de considerar, didacticamente, a dimensão plural do Sujeito de linguagem. Esta dimensão plural do Sujeito, por sua vez, não pode alhear-se da possibilidade de estarmos, na aula de LP, em face de Sujeitos com repertórios linguísticos e comunicativos diversificados (Ançã & Ferreira, 2007; Oliveira, Ferreira, & Ançã, 2008). Ora, a consideração do extra-escolar parece-nos conciliável com uma “Didáctica do Plurilinguismo” (Melo, 2006), já que, tendo em conta a pluralidade em que se inscreve, postula que também é tarefa da DL tirar proveito dos repertórios linguístico-comunicativos dos Sujeitos para desenvolver a sua competência plurilingue, ao serviço da aprendizagem de várias línguas (Council of Europe, 2001). Porém, estas conexões necessitam de uma maior conceptualização e de investigações que as legitimem.



como oposição e alternativa ao paradigma redaccional da escrita, sobretudo para adolescentes em ruptura com a escola e com a sociedade, inscrevendo-se, seguidamente, num movimento de transformação das formas de escrita realizadas na sala de aula e no quadro para-escolar – a oficina ou atelier de escrita. Tanto a designação “oficina” como “atelier” remetem para uma concepção de trabalho artesanal; o primeiro termo, com a peculiaridade de conter em si o sema da reparação de algo danificado; o segundo, remetendo para um trabalho criativo/artístico. De qualquer forma, ambos os termos encaminham para a ideia de um trabalho prático, com instrumentos adequados.

As variâncias conotativas dos termos “oficina” e “atelier” só deixam antever a heterogeneidade de sentidos e práticas para que este dispositivo pode remeter. Além disso, as oficinas de escrita também proliferam em locais díspares, mais ou menos institucionais, mais ou menos formais – associações, escolas, universidades, formação contínua de professores... – com públicos igualmente diversos (Foucault, 2006; Rossignol, 1995).

Seja em que variante for, as oficinas de escrita constituem-se numa estrutura susceptível de facilitar mudanças no ensino da escrita, já que vêm propor aos professores que fabriquem e façam fabricar a escrita multifuncional, de tipos diversos – criativa, narrativa, descritiva, argumentativa... –, recorrendo a *“tools that serve the students and the teacher”*, conduzindo os alunos num *“process that goes from collecting ideas in their writing notebooks to producing a polished, published piece that can be shared and celebrated with others”* (Davis & Hill, 2003, p. 19). Esta postura implica abdicar de um olhar exclusivamente correctivo face aos textos dos alunos, pois, antes de serem textos para corrigir, são textos a ler, o que significa que a norma não é a lupa imediata com que se avalia um texto, que deve, pelo contrário, ser lido como o texto de um Sujeito escrevente, a quem deve ser dada possibilidade de progressão e de afirmação. Além disso, quando, na escola, o professor corrige e devolve o texto, não é o próprio Sujeito que entra no seu texto, que o assume e quer melhorar; é alguém estranho que intervém e o Sujeito não é

envolvido nesse processo. O atelier tem, precisamente, a vantagem de envolver o Sujeito (Lafont-Terranova, 1999, p. 525).

A corrente dos ateliers de escrita é, portanto, proteiforme: integrando a dimensão psicológica, cognitiva, afectiva do Sujeito escrevente, não descarta a atenção ao texto, aos instrumentos de trabalho para facilitação do processo de produção textual (Alves, 2007), e compatibiliza noções do anterior paradigma redaccional, como a necessidade de ter em conta as regras linguísticas (Pereira, 2007), com a necessária criação de tempo para a reescrita e de situações a resolver com recurso a essas regras.

O polimorfismo das oficinas de escrita é visível, também, no conteúdo versado em cada atelier e nos objectivos que lhe presidem. Uma oficina destinam-se a incentivar a vontade de escrever e tiram partido, muitas vezes, de projectos de escrita colectiva; outras constituem situações de ensino-aprendizagem da escrita, pondo a tónica no trabalho de (re)escrita, no ultrapassar de dificuldades, nas propriedades textuais, no progresso individual, sustentado, sobretudo, pela mediação dos pares e do professor ou animador e por uma verbalização crescente sobre os processos e produtos da escrita, susceptível de desencadear um desenvolvimento metacognitivo e metalinguístico, necessário para outras situações de escrita, porque favorecedor de uma consciencialização susceptível de actuar e melhorar os processos de escrita (Coen, 2000). Verifica-se, contudo, que um grande número de oficinas se desenvolve, principalmente, no domínio da escrita literária; esta é, apenas, uma vertente da escrita e nada justifica que as oficinas se devam restringir aos géneros literários. Necessidade haveria, de facto, de criar oficinas para a escrita requerida em diferentes disciplinas, constituindo-se em lugares de aprendizagem de diferentes formas de posicionamento do Sujeito, de usar os saberes na escrita, consoante as disciplinas, os tipos de exercícios... (Barré-De Miniac, 2000, p. 132).

Estejamos a considerar oficinas de escrita mais criativa, espontânea, pessoal, afectiva ou oficinas de escrita mais funcionais, textuais, centradas na materialidade

do texto e no desenvolvimento de uma escrita com função epistémica<sup>19</sup>, julgamos estar em condições de afirmar que as oficinas de escrita têm, em comum, alguns princípios que subjazem a modos de actuação mais ou menos unânimes, como sejam:

- a prioridade dada ao Sujeito e a possibilidade de a oficina o ajudar a constituir-se como Sujeito escrevente – afirmando-se e sentindo-se realizado enquanto escrevente, ganhando maior segurança escritural<sup>20</sup>;

- o tempo consagrado ao processo de escrita – aos rascunhos, reescritas, revisão;

- o acompanhamento/ mediação dos processos redaccionais – a interacção, a verbalização sobre os produtos e os processos e a socialização dos textos – *“L’essentiel, en effet, est que dans les ateliers l’effet de groupe est utilisé pour aider chacun à produire son texte.”* (Lafont-Terranova, 1999, p. 44).

Portanto, quer sejam oficinas centradas numa dimensão mais emotiva e sensível quer sejam mais orientadas para o trabalho técnico com a língua(gem), as oficinas pretendem, sempre, ser um espaço reparador da relação do Sujeito com a escrita, contribuindo para reconciliar o Sujeito com a escrita, de que existem já alguns testemunhos (AAVV, 1999; Meur, 2003; Swope, 2006):

*“Les ateliers d’écriture apparaissent comme un lieu possible de restauration d’une image de l’écriture non plus comme imitation d’un modèle extérieur mais comme travail d’appropriation. (...) les ateliers pourraient favoriser la prise de possession de l’écriture par les élèves, grâce aux savoirs acquis dans ces situations, mais aussi en raison des représentations de l’écriture et des attitudes à l’égard de celle-ci que les ateliers peuvent générer. Autrement dit, ces ateliers seraient un lieu privilégié de formation et d’évolution du rapport à l’écriture pour les élèves”*<sup>21</sup>. (Barré-De Miniac & Poslaniec, 1999, p. 8).

---

<sup>19</sup> L. A. Pereira (2000, p. 196) fala-nos deste “binómio” de escrita nos termos de uma escrita “subjectiva” e “objectiva” – a primeira, criativa, libertadora, que parta do que motiva os alunos, catártica; a segunda, orientada para desenvolver métodos de trabalho, que sustenta trabalhos de pesquisa.

<sup>20</sup> J. Lafont-Terranova fala-nos de “réassurance” (2008), termo que ilustra a recuperação de uma segurança a escrever.

<sup>21</sup> Destacado nosso.

O acto de escrever é, em si, um acto de distanciamento entre o próprio Sujeito e a experiência vivida (Goody, 1988) a que muitos Sujeitos não acedem e que as oficinas tentam fazer experimentar e treinar, indo ao encontro das dificuldades dos Sujeitos e insistindo em esbater, minimizar e anular bloqueios que cerceiam o investimento escritural; por esta razão, J. Lafont-Terranova e Neumayer & Neumayer (1999; 2004) comungam da mesma convicção de C. Barré-De Miniac e C. Poslaniec, assumindo a possibilidade de uma oficina modificar profundamente a relação do Sujeito com a escrita, já que o verdadeiro acompanhamento do Sujeito em oficina pressupõe que se tenha em conta a forma como o Sujeito concebe a escrita, necessidade que os estudos sobre as representações de escrita e a relação com a escrita têm evidenciado, insistindo não só em aspectos cognitivos, mas também em aspectos afectivos, culturais e sociais.

Esta vertente transformadora da oficina de escrita dependerá, em larga medida, da própria relação com a escrita do professor/animador, razão por que o professor deve proceder a uma tomada de consciência séria da sua própria relação com a escrita para melhor poder entender e intervir na dos alunos:

*“les enseignants ne peuvent susciter chez les élèves un véritable engagement dans l’écriture/réécriture des textes qu’ils produisent que s’ils ont eux-mêmes vécus (et vivent encore) cet engagement et sont conscients à la fois du travail que suppose l’écriture et de la place de la réécriture dans le processus”* (Lafont-Terranova, 2008, p. 38).

Os estudos de S.-G. Chartrand e C. Blaser também chegaram a uma conclusão semelhante; através de indicadores que lhes permitiram obter um índice de relação com a leitura e escrita e um índice da função epistémica do escrito, calcularam estes índices para um conjunto de professores de Ciências e de História e verificaram que existe uma correlação estreita entre eles:

*“un gout prononcé pour la lecture et l’écriture chez les enseignants combiné à de nombreuses heures de pratiques, à une bonne connaissance du processus d’apprentissage de l’écrit et de sa fonction épistémique, a une influence positive sur les activités de lecture et d’écriture que font faire en classe”* (2008, p. 123).

Por esta razão, é legítimo supor que, se o (futuro) professor experimentar uma situação de oficina de escrita, será implicado num processo susceptível de produzir mudanças profundas quer nas suas concepções de escrita quer, doravante, na forma como ensina a escrever, mais orientada para uma relação com a escrita que alie a função epistémica à identitária. Esta dimensão formativa da oficina, para professores e futuros professores (de língua, mas não só), tem sido explorada em algumas experiências de investigação/formação (Corrêa, 2005; Garcia-Debanc, 1989; Lafont-Terranova, 2008), que mantêm o método activo de apropriação e construção de conhecimentos, os processos de (re)escrita individual e em grupos e a partilha dos escritos, próprias das oficinas de escrita, mas que, de alguma forma, ultrapassam a distinção entre os ateliers que visam despoletar a vontade de escrever e os que se apresentam como situações didácticas propriamente ditas, situando-se no terreno da formação para a acção didáctica. Com efeito, há todo o interesse em “mobilizar modos formativos em que a escrita ocupe um lugar nuclear” (Pereira, 2001), como actividade reflectida. Segundo C. Garcia-Debanc (1989), poderão ser, essencialmente, três os efeitos dos modos de formação destas oficinas de escrita para (futuros) professores:

- efeito de ruptura – a reflexão sobre as práticas de ensino e o envolvimento numa prática oficial deverá provocar um corte com pedagogias tradicionais, a transformação da relação do escrevente com ele próprio, com os outros, com a língua e com a escrita, desencadeando outras atitudes para com a escrita, a prática de outros tipos de escritos,...

- efeito de aprendizagem – acerca da teoria da escrita e do texto, do desenvolvimento da dimensão metacognitiva, nomeadamente através da explicitação de critérios de realização e de avaliação de textos...

- efeito heurístico – emergência de lugares problemáticos e questionamento sobre situações a criar – Que dificuldades se sentiram? Que soluções encontraram? Como ajudar os alunos a fazer uma planificação, a reescrever, a rever...? Que estatuto dar aos diversos rascunhos/versões dos textos?...

Uma oficina de escrita, nestes moldes, pretende, por um lado, fazer o (futuro) professor sentir-se aprendiz de escrita – tomando consciência das suas competências como escrevente, mas envolvendo-se num processo que potencie a sua competência escritural – e, por outro, levá-lo a ponderar a transposição da experiência de oficina de escrita vivida em formação (inicial ou contínua) para uma oficina de escrita em sala de aula, assente na construção de uma noção da competência escritural na qual não é de descurar a relação do Sujeito com a escrita. Para solidificar conhecimento que conduza a esta transposição, são várias as situações de trabalho que podem complementar e mediar a apropriação metodológica e conceptual da oficina de escrita: a produção de um inventário de tarefas, problemas e resoluções; estabelecimento de “contratos de escrita individuais” para relatar uma oficina de escrita em sala de aula a outros ou a escrita de brochuras de divulgação para comunicar resultados, inovações – explicitar objectivos, modalidades de trabalho, analisar particularidades e condições de transposição para outras situações – *“l'intérêt de l'écriture pour structurer son expérience, mieux la comprendre, mieux la maîtriser est indéniable. Ecrire permet alors de mieux penser.”* (Garcia-Debanc, 1989). A criação de círculos de decisão/ discussão, lugares de escrita individual ou em grupos, mesas de leitura/ comentários foram, de resto, algumas sugestões propostas quer para oficinas de professores quer em sala de aula.

O dispositivo de oficina de escrita é permeável, também, a um trabalho centrado na produção de textos cujo tema seja o papel da escrita na formação do Professor de Língua, oportunizando uma reflexão sobre escrita/escrever, através da invocação da história de escrita de cada Sujeito e da (des)construção das representações particulares do escrever (Corrêa, 2005). Na oficina para alunos do Curso de Letras que M. Corrêa nos apresenta, escrever foi resultado de uma reflexão (social, interactiva, dialógica) sobre o próprio processo de escrita/escrever e da retoma da história de escrita dos Sujeitos, porque a escrita foi inserida num contexto interaccional. Desse modo, o processo de escrita foi vivido como social, histórico e dialógico e, principalmente, significativo, pois possibilitou

que o que era escrito fosse lido/ compreendido por outro/ leitor/ interlocutor. Os momentos de reflexão sobre escrever/ escrita na oficina conduziram a uma alteração de atitude em relação à concepção de escrita/ escrever; se esta mudança de concepções não tivesse lugar, talvez os futuros professores continuassem a perpetuar os mesmos modos de pensar e de agir com a escrita com que conviveram, originando o mesmo tipo de posturas que manifestavam inicialmente e que se verificou serem altamente inibidoras da implicação segura na escrita escolar e académica.

Pesem embora as potencialidades da vivência por professores de uma oficina de escrita ou da reflexão sobre a (sua) escrita que as oficinas proporcionam, a questão da transposição deste dispositivo didáctico para a sala de aula não é unívoca nem automática, pelo que a conjugação de uma oficina mais prática com uma que se constitua como um instrumento de conceptualização sobre a didáctica do escrito é susceptível de criar bases mais sólidas para a intervenção.

#### **4.1. Para um modelo conceptual da oficina sobre a (relação com a) escrita**

Pelo exposto, percebemos a validade da oficina de escrita ao serviço da didáctica prática de sala de aula, da formação em Didáctica e, ainda, da investigação em Didáctica. Na verdade, optimizando os efeitos de uma oficina de escrita, há todo o interesse de que seja construída por investigadores, formadores e professores e de que os seus modos de execução sejam analisados sob diversos prismas – a organização da oficina, as estratégias e os materiais, relação com a escrita dos participantes, os conteúdos – e por diferentes agentes do terreno educativo. Esta interacção conduzirá a um leque mais sistematizado de propostas validadas como “boas práticas” orientadoras, ainda que, dada a complexidade da DE, estas devam ser apresentadas com uma aparelhagem teórica que permita uma apropriação crítica da racionalidade didáctica subjacente às oficinas bem como um efeito impulsor da capacidade de reflectir sobre todos as variáveis que estão em causa no ensino e na aprendizagem da escrita.

Pudemos, então, perceber que, à divisão bipolar de oficinas que parece observar-se – diríamos que umas mais ligadas ao Sujeito na sua vertente identitária e outras, ao Sujeito na sua vertente epistémica – se acrescentou uma variável intermediária: uma oficina orientada para a formação para o ensino da escrita que ora sensibiliza para a necessidade de ter em conta a vertente identitária ora ilustra modos de trabalho susceptíveis de darem, ao formando, uma representação da escrita como instrumento de construção epistémica. Porém, esta dimensão formativa, que mantém o grande objectivo de a oficina se constituir como *un lieu utile pour faire évoluer, voire construire, le rapport à l'écriture de chacun* (Barré-De Miniac, 2007), deverá, na nossa óptica, ser dirigida não só aos professores e futuros professores, mas aos próprios alunos. Isto significa que a vertente oficial do trabalho com os textos não só seria acompanhada por um esforço de verbalização e de reflexão sobre o escrever – o que, já por si, é um processo formativo para aprender a escrever –, mas convocaria as trajectórias individuais de cada Sujeito na escrita.

Se tivermos em conta a precaução que se impõe ao convocar a relação pessoal do Sujeito com a escrita, em contextos escolares e extra-escolares, vislumbraremos a proficuidade de realizar oficinas, em quadros investigativos, em que os alunos têm a segurança da salvaguarda do seu anonimato e de as suas declarações e atitudes autênticas face à escrita não serem consideradas em contextos avaliativos. A oficina poderá, assim, revelar-se um instrumento de investigação ao serviço da didáctica da relação com a escrita, por permitir um contacto contínuo com os alunos no sentido de criar situações que os levem a verbalizar sobre a (sua) escrita. Poderíamos pensar que, para atingir esta finalidade, seria suficiente realizar entrevistas; contudo, a maior duração da oficina deverá conferir muito mais possibilidades de observar os discursos dos alunos, fazê-los reflectir sobre eles e sobre outras situações escriturais, aperceber-se de contradições que talvez não viessem à superfície nos momentos pontuais de entrevista. Devemos dar conta deste desvio do foco habitual deste dispositivo didáctico, referindo-nos, antes, a uma *oficina sobre a escrita*, de dimensão



acentuadamente investigativa e reflexiva. Com efeito, o foco de uma oficina de escrita costuma ser o trabalho de produção escrita, ora mais associado ao prazer ora ao labor de fabrico dos textos; neste caso, o foco que vamos adoptar, numa oficina com alunos, é a reflexão sobre a própria escrita dos Sujeitos, em contextos diversificados, e sobre a escrita, de forma geral. Colocamos, ainda, a hipótese de que esta *oficina sobre a escrita*, por via da reflexão, da discussão e da verbalização acerca da relação com a escrita suscite o desejo de escrever e faça percepcionar sentidos para a escrita que não tenham sido descobertos. Digamos que esta entrada na relação com a escrita dos Sujeitos poderá ser uma fase propedêutica de uma “nova pedagogia da escrita” (Pereira, 2000). No entanto, o percurso também poderá ser ao contrário: ser uma “nova pedagogia da escrita” a desencadear mudanças na relação com a escrita – convicção de que, aliás, partem as oficinas *de escrita*, dispositivo didáctico exemplificativo do trabalho sistemático que a complexidade da escrita exige.

A oficina sobre a escrita será, portanto, um dispositivo didáctico-investigativo, pois existe um vaivém entre a investigação e a acção didáctica: a investigação desencadeia temas de reflexão para a acção e a própria acção fornece pistas que densificam a investigação, ou seja, por um lado, desencadeia-se a aparição, manipulação e construção de representações *no discurso* e, por outro, essas representações são usadas *para o discurso*, como instrumento estratégico, considerando as representações na sua instabilidade, fragilizando o seu conteúdo (Gajo, 1997). A oficina centra-se na relação com a escrita – noção dinâmica e aberta, que inclui os aspectos relativos ao Sujeito e ao meio sociocultural a que pertence e em que a Escrita existe e se assume ora na sua natureza pessoal (do Eu) ora relacional e social (para os outros), elo e expressão da relação do Sujeito consigo, com os outros, com o mundo. Por sua vez, e porque nos interessam as questões didácticas, consideramos a escrita escolar – obrigatória – e extra-escolar – livre. Quer a segunda, privilegiadamente mais associada ao desenvolvimento identitário do Sujeito, quer a primeira, que se espera mais associada à construção da pessoa como Sujeito de saber, devem interagir e gerar-se mutuamente, já que o Sujeito só

consegue, através da linguagem escrita, construir saber, se este fizer sentido pela ligação estreita que estabeleça com a sua identidade (Bautier & Rochex, 1998); por outro lado, a identidade pode adquirir mais consciência e domínio sobre si própria beneficiando de “formas escritas” mais consolidadas e amadurecidas. Como L. A. Pereira, reforçamos, nesta linha, a pertinência de duas tendências que marcaram o campo da DE nos últimos anos – as teorias dos textos e o interesse pelas operações cognitivas dos Sujeitos que escrevem – se associarem a uma tendência etnosociológica interessada pelos Sujeitos e pelas suas práticas; na realidade, esta última tendência não poderá negar a função despoletadora do imaginário e da criatividade que se adjudica também à escrita (Pereira, 2000, p. 192). Paradoxalmente, no entanto, o interesse pelos textos e pelas operações cognitivas no acto de escrever afastaram-se substancialmente da vertente afectiva, criativa e imaginária da escrita – talvez por o interesse didáctico por esta vertente subjectiva ter alinhado acriticamente em postulados de “«escrita espontânea, torrencial, marcada por uma originalidade radical», «escrita criativa e por impulso»” (Pereira, 2000, p. 194). Na verdade, “o impulso para escrever, por muito forte que seja, precisa de ser transformado num texto escrito e isso requer o domínio de uma *técnica*” (Pereira, 2000, p. 194); contudo, a exigência de uma técnica não deverá, como vimos argumentando, ser trabalhada sem uma íntima imbricação com o Sujeito, na sua vertente pessoal, afectiva, criativa – identitária – condição *sine qua non* para a aprendizagem de discursos escritos e que está longe do entendimento redutor de que tem sido alvo – escrita como um momento lúdico de intervalo, com função de desbloquear, de motivar; com efeito “*reductionist views of writing just miss the whole wonderful point*” (Bazerman, 2005). Conforme preconiza M.-C. Penloup, “*les deux approches*<sup>22</sup> *ne sont pas concurrentes mais complémentaires et relèvent, toutes deux, de l’enseignement de l’écriture*” (Penloup, 2006a, p. 83); aliás, recentemente várias experiências didácticas demonstraram, por exemplo, como a actividade metalinguística é compatível com a escrita de invenção, como a escrita

---

<sup>22</sup> No texto de M.-C. Penloup (2006a, p. 83), é evocada a mesma dicotomia de abordagem, nestes termos: “*séquences très guidées*” e “*séances propres à autoriser une appropriation autonome de l’écriture, une «invention» partielle des genres visés, sur le modèle de l’acquisition spontanée*”.

de invenção propicia saber e saber-fazer (*Pratiques. L'écriture d'invention* n° 127-128, 2005). A motivação para escrever (bem) tem de ser intrínseca; por isso preferimos falar de mobilização, como já referimos; de facto, o Sujeito só se mobiliza inteiro quando o seu *ser* não é negado num processo de construção de saber escritural; e só esta mobilização por inteiro assegura uma escrita original, uma criação autoral – “a condição de autor ou «escritor» é um sentimento em relação à linguagem, um modo de relação com a linguagem e com os outros” (Barbeiro, 2007) –, um percurso individual epistémico, um saber interiorizado para uma lógica de eficácia para a vida e não só para a vida escolar, “*là ou l'écriture n'est plus un outil mais s'avère être un réel travail du rapport du sujet au monde*” (Bréant, 2003, p. 32).

Dos elementos que considerámos, construímos um esquema (figura 3) que pretende ilustrar os conceitos que interagem numa abordagem (oficinal) da relação com a escrita, constituindo-se, por isso, num modelo conceptual que cremos elucidativo das dinâmicas, interacções e da incompletude da relação com a escrita. A relação com a escrita, dinâmica e aberta (como o círculo entrecortado pretende dar conta), gira, na oficina sobre a escrita, entre a Didáctica investigativa e a prática, como pretendemos ilustrar pelas setas bidireccionais. Esta relação com a escrita e o escrever é a relação de um Eu que (não) escreve para os Outros, com os Outros, num meio em que existem os Outros; é, portanto, dependente do carácter individual e sociocultural da escrita. Deste carácter duplo, sobressaem outras bipolaridades como a escrita obrigatória – escolar – e a escrita livre – extra-escolar bem como a função identitária, previsivelmente assumida em escritos extra-escolares, e a função epistémica, desejavelmente construída em contextos institucionais escolares. Estas duas funções têm de se gerar mutuamente, sob pena de comprometer o escrito/ a escrita de cada Sujeito, originando, *in extremis*, ou uma pretensa escrita de saber sem *sentido* ou uma pseudo escrita criativa/ “literária” inc(s)ipiente.

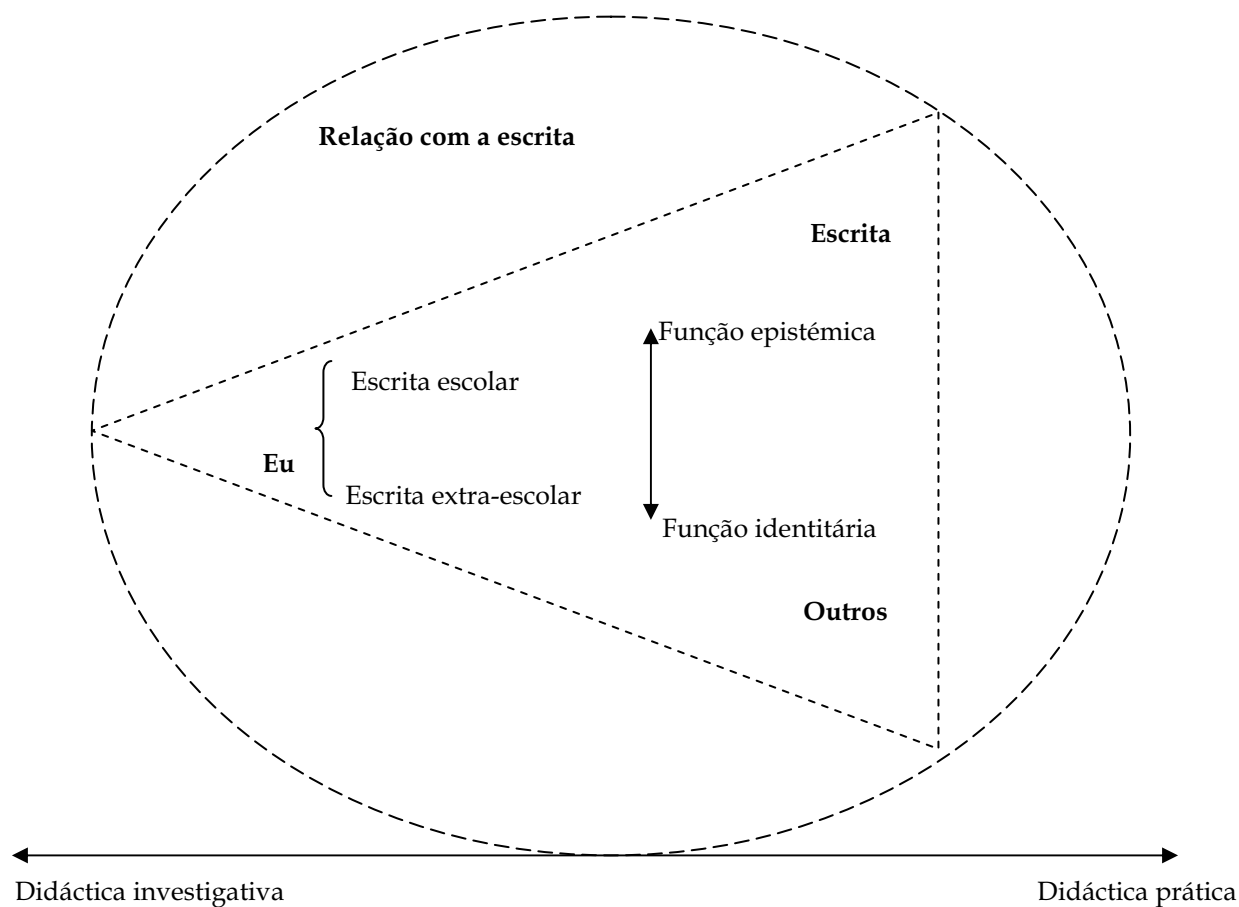


Figura 3: Modelo conceptual da oficina sobre a escrita

## 5. Síntese

Neste capítulo, pretendemos elucidar como a relação com a escrita sugere a ideia de orientação, disposição do Sujeito relativamente à escrita e à sua prática na vida pessoal, familiar, cultural, social, profissional, designando, globalmente, opiniões, atitudes, valores e sentimentos relacionados com a escrita, sua aprendizagem e o uso que dela faz.

Tentámos, ainda, demonstrar como a DE, cuja função é propiciar a apropriação do saber escrever, necessita de estar de posse do conhecimento sobre a relação com a escrita para reunir melhores condições de garantir uma intervenção didáctica mais ajustada ao público escolar de hoje. Aceder a modos de trabalho didáctico que se constituam neste desiderato já não será tão “simples”,

precisamente pela complexidade de saberes e variáveis que tecem a relação do Sujeito com a escrita – que procurámos, conceptualmente, descrever – e de que o professor tem de tomar consciência, primeiro, – e mesmo da sua própria relação com a escrita – para actualizar esse conhecimento em actuações didáctico-pedagógicas que contribuam para configurar uma modelização didáctica mais global para o ensino da escrita.

Aceder, primeiro, à voz dos Sujeitos/ alunos para descrever e interpretar a sua relação com a escrita e, concomitantemente ao acesso a esta voz, procurar intervir nessa relação é aquilo a que nos propomos neste trabalho e que apresentaremos nos capítulos subsequentes.

**PARTE II**  
**A RELAÇÃO COM A ESCRITA**  
**ESCOLAR E EXTRA-ESCOLAR**



# CAPÍTULO I - DESCRIÇÃO DO ESTUDO E METODOLOGIA

## 1. Introdução

Assumindo que a relação com a escrita, enquanto objecto de estudo, exige olhares e cruzamentos sobre diversas dimensões, devido à complexidade, à multiplicidade e à volubilidade que a caracterizam, então o nosso posicionamento metodológico só poderia ser multifacetado, híbrido e mestiço, dando continuidade ao que avançámos na secção teórica deste trabalho. Nesta parte, começaremos por enunciar os enfoques de investigação suscitados pelo quadro conceptual em que nos posicionamos, as questões investigativas daí decorrentes bem como os objectivos de investigação que nos propusemos atingir e que nortearam as escolhas na definição da metodologia a seguir.

Descreveremos, seguidamente, o traçado metodológico da nossa investigação, paulatinamente configurado através de momentos específicos de sistematização, clarificação e explicitação de “intenções investigativas”, em conjugação com os referenciais teóricos, subjacentes a todas as opções metodológicas que tomámos. Com efeito, as ideias, as reflexões, em inter-relação com a conceptualização teórica, abriram caminhos de investigação exploratórios que permitiram conhecer mais aprofundadamente o terreno e os sujeitos de investigação bem como testar os instrumentos de recolha de dados que fomos elaborando.

Vamos referir esses caminhos exploratórios e o estudo-piloto – “cujo objectivo é (...) proceder ao reconhecimento de uma dada realidade pouco (...) estudada e levantar hipóteses de entendimento dessa realidade” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 47) – enfatizando, apenas, os contributos destes afluentes na concepção do dispositivo de investigação principal. De facto, “*The definition of the ‘research focus’ need to be a complete and detailed one; the theme can indeed come into focus as a result of preliminary, fairly general searching.*” (Orna & Stevens, 1999, p. 11).



Na sequência da explicitação do contributo dos estudos desenvolvidos, apresentamos procedimentos técnicos e justificamos o traçado metodológico seguido. Das técnicas de recolha de dados adoptadas aos instrumentos construídos (incluindo variáveis e indicadores de interesse), faremos uma descrição do dispositivo de investigação que não ignore a fundamentação das opções tomadas.

## **2. Enfoques da investigação**

Ficou evidente, em estudos com que contactámos (Barré-De Miniac, 2002, 2000, 1999; Penloup, 2002, 2000, 1999), que os alunos constroem, na escola e fora da escola, pensamentos, muitas vezes contrastantes, e atribuem funções à linguagem escrita que podem constituir verdadeiros obstáculos epistemológicos à aprendizagem de uma produção textual diversificada; por outro lado, o contrário também acontece: os alunos podem construir, fora da escola, saberes determinantes para a aprendizagem desta macro competência.

Deste modo, tentar compreender os sentidos atribuídos à escrita por alunos de níveis socioculturais diversificados e pôr em relação os percursos subjectivos de escrita dos textos livres com os percursos subjacentes aos textos escolares serão, provavelmente, formas possíveis de incluir os alunos em exclusão escolar, respeitando as variedades de linguagem e as diferentes relações com a escrita dos sujeitos.

Com efeito, a compreensão dos modos de produção dos discursos praticados pelos alunos fora da escola, assim como das relações que se estabelecem entre os alunos e os seus discursos – em termos de transposição/articulação, ou não, destas competências discursivas para as actividades de escrita na escola – são susceptíveis de gerar conhecimento relevante de modo a definir processos de ensino que não ignorem: i) a capacidade de entrar em actividade efectiva através da mobilização do sujeito, ii) a capacidade de atribuir um dado sentido ao trabalho escritural a executar e, logo, iii) a capacidade de filiação a uma dada comunidade discursiva com certos ritos e linguagens

próprias. Baseamo-nos, por conseguinte, nas seguintes linhas orientadoras de trabalho que correspondem, sobretudo, a dimensões interpretativas da pesquisa:

- i. A identidade dos alunos, enquanto escreventes, constrói-se, também, fora da escola – contexto em os alunos parecem escrever com regularidade e diversidade (Penloup, 1999; Rei, 1998);
- ii. A relação que os alunos constroem com a escrita escolar e extra-escolar pode estar imbuída de contradições, obstáculos, mas também de saberes e de competências transferíveis de um contexto informal para um formal e vice-versa;
- iii. A relação com a escrita condiciona a mobilização e a implicação do sujeito escrevente nas tarefas de escrita;
- iv. A compreensão dos modos de relação com a escrita (escolar e extra-escolar) e com os escritos sugerirá pistas determinantes para a (re)conceptualização do campo da DE bem como fundamentará a planificação de modos de trabalho didáctico que podem ser facilitadores e indutores de uma nova e (mais) positiva relação com a produção textual multifuncional.

### **3. Problema de investigação – Questões investigativas**

As linhas de trabalho assinaladas levam-nos a indagar, primeiro, os sentidos atribuídos à escrita, bem como as práticas escriturais em contexto escolar e extra-escolar, as intersecções e as cesuras entre as representações associadas a estes dois contextos de construção do sujeito escrevente – dimensões várias que sintetizamos sempre com a noção de *relação com a escrita* –, para, seguidamente, equacionarmos os modos como esta informação nova pode servir à DE; ou seja, as questões investigativas identificam “*within the area of general concern, the specific aspect(s) which is or are of particular interest*” (Lewis & Munn, 1997, p. 5). Além disso, direccionamos estas questões para um público específico – o dos alunos do Ensino Básico (EB) –, por ser o ensino obrigatório e por haver indícios de que “quanto mais cedo se conhecer [a] relação com a escrita, em particular, ou com a língua, em

geral, mais prematuramente se conseguirá intervir nessa relação”(Cardoso & Pereira, 2007a, p. 107). Assim, colocámos as seguintes questões de investigação:

- ◊ Qual a relação dos alunos do EB com a escrita no contexto escolar e no contexto extra-escolar?
- ◊ Que textos é que os alunos do EB produzem fora da escola? E na escola?
- ◊ Como é que a escrita extra-escolar pode servir o campo da DE? Que articulação é possível, didacticamente, entre escrita extra-escolar e escolar?
- ◊ Que modos de intervenção didáctica podem incorporar a relação com a escrita nas suas dimensões escolar e extra-escolar e como é que isso contribui para a (re)conceptualização do campo da DE?

As questões investigativas guiaram-nos especificamente para o tipo de informação que pretendíamos e para a forma de a recolher, sendo, *a posteriori*, orientadoras da análise (Lewis & Munn, 1997).

#### **4. Objectivos**

Os objectivos de investigação foram sendo, necessariamente, afinados e complexificados, de acordo com as prioridades de pesquisa que fomos estabelecendo. Assim, entendemos que importava compreender as concepções de alunos do EB sobre o processo de produção de textos no contexto escolar e no contexto extra-escolar ou, antes, *lato sensu*, a *relação com a escrita*, noção global e integradora de diferentes dimensões e contextos de produção. Além disso, considerámos que, ao posicionarmo-nos na DE à partida, teríamos de chegar a alguma problematização relativamente a modos como a intervenção didáctica pode rentabilizar o conhecimento acerca da relação dos alunos com a escrita como processo de facilitação relacional entre o sujeito e a actividade complexa de escrever, no decurso do desenvolvimento da competência de expressão escrita.

A nossa investigação norteou-se, deste modo, pelos seguintes objectivos:

- Compreender a relação com a escrita de alunos do EB sobre o processo de produção de textos no contexto escolar e no contexto extra-escolar:
  - Identificar as expectativas que os alunos do EB têm no que respeita ao ensino da escrita;
  - Analisar a importância atribuída ao saber escrever por alunos no EB;
  - Compreender os sentidos que alunos do EB atribuem à escrita;
  - Relacionar os procedimentos escriturais dos textos “juvenis” com os procedimentos dos textos escolares<sup>1</sup>;
- Contribuir para a [re]conceptualização do campo da DE:
  - Problematizar os modos como a intervenção didáctica pode incorporar a dimensão extra-escolar da escrita;
  - Compreender como o conhecimento da relação dos alunos com a escrita pode determinar um maior sucesso do processo de ensino-aprendizagem da competência escritural.

## **5. Afluentes metodológicos – contributos para a definição do dispositivo investigativo principal**

Tendo em conta a nossa in experiência no campo e a inexistência de dados, em contexto português, como os que pretendíamos recolher, empreendemos alguns estudos exploratórios e um estudo-piloto, com o objectivo quer de conhecer o terreno onde decorreria o trabalho de campo quer de testar instrumentos de investigação.

Sem nos determos na apresentação de resultados e na discussão que propiciaram – que já tiveram lugar, com mais detalhe, noutros trabalhos (Cardoso & Pereira, 2007a, 2007b, 2007c, 2005a, 2005b), orientamos o nosso olhar, apenas,

---

<sup>1</sup> Procedimentos encontrados a partir da análise dos textos e/ou das declarações dos seus autores.

para aqueles que foram os contributos destes “afluentes metodológicos” na configuração do plano empírico principal.

Assim, relevamos, em primeiro lugar, o contributo da análise de um questionário de seis questões abertas sobre a escrita (anexo 4 – documento 1), aplicado a 48 alunos do 8º e 9º anos:

- a) Percepção de elementos caracterizadores dos posicionamentos face à escrita e da relação com a escrita dos alunos – razões, declarações, motivações para a (não) escrita;
- b) Construção de uma lista de práticas de escrita livre, a partir das afirmações dos alunos – constatação de uma escrita fértil e diversificada, em contexto extra-escolar, que, aliás, corrobora um outro estudo, feito entre nós, com alunos neo-universitários, donde se concluiu que “os jovens inquiridos escrevem nos seus tempos livres (...) por iniciativa pessoal, isto é, por prazer, pois optam sobretudo por um tipo de escrita intimista – cartas, poemas e diários – onde privilegiam a sua expressão pessoal” (Rei, 1998, p. 144);
- c) Descoberta de concepções sobre a aprendizagem da escrita, nomeadamente o predomínio de representações como: i) uma escrita vista como transcrição (e não instrumento de elaboração) de pensamento, que tem de se apresentar limpa, sem rasuras – concepção reducionista do texto (para estar bem feito, não deve apresentar emendas nem erros ortográficos); ii) o cansaço e a dificuldade associadas ao processo solitário e chato de escrever, em que só é bem sucedido quem tem “dom” para isso; iii) a ideia de que uma escrita de qualidade depende, quase tão-só, da quantidade de leituras feitas; iv) a confusão entre escrita e caligrafia; v) “escrita microestrutural” – predomínio da ideia de imprescindibilidade de conhecer novos vocábulos e de os saber escrever bem.
- d) Percepção, nos sujeitos inquiridos, de *dualidade escritural*, também já evidenciada noutros estudos fora do nosso país a que nos referimos no enquadramento teórico (Barré-De Miniac, 2000);

- e) Detecção de indícios que evidenciam correlações entre as representações dos alunos e a influência da actuação da família, do meio e dos professores;
- f) Validação (pelo menos, qualitativa, mas não genérica) da expressiva interdependência da vertente motivacional, afectiva e valorativa da relação do aluno com a escrita com a sua mobilização no processo escritural – daí a premência de produção de conhecimento (quer em meios investigativos quer mesmo no seio da prática pedagógica) sobre a relação dos alunos com a escrita e sobre a forma de a (re)construir positivamente, porque passível de fornecer pistas para o trabalho didáctico em sala de aula.

Em suma, a dualidade escritural patente (e latente), as concepções – prováveis obstáculos à aprendizagem – e a relevância dos factores de ordem sociocultural, motivacional, afectiva e valorativa na relação do sujeito com a escrita, tendo ficado bem evidentes, reforçaram as nossas convicções, ancorando-as num conhecimento mais fundamentado na *praxis*, no contexto do ensino-aprendizagem da escrita em Portugal.

A fase intensiva do estudo-piloto, preparado na sequência do estudo exploratório sumariamente descrito, consistiu numa experiência de investigação com três alunos – um rapaz de 14 anos, do 9º ano de escolaridade; um do 7º ano, com 12 anos e uma menina do 5º ano, com 11 anos, que já conhecíamos a partir de outras circunstâncias informais/pessoais. Esta experiência decorreu durante um período similar ao do estudo de caso principal<sup>2</sup>, de Abril a Julho de 2005. Este estudo-piloto desenrolou-se em sessões de apoio individual, fora da sala de aula e do contexto escolar, de 1 hora cada, num total de duas horas semanais. Não sabíamos se estes sujeitos seriam *informadores-chave*, mas também, no âmbito de um estudo-piloto, não podíamos investir demasiado tempo numa selecção mais criteriosa dos sujeitos. Assim, bastou que perfizessem os seguintes critérios: eram

---

<sup>2</sup> Não poderia ser um tempo demasiado breve que não nos permitisse conhecer em profundidade a relação do aluno com a escrita e a forma como esta poderá evoluir, transformar-se, nem um tempo demasiado longo que nos disponibilizasse mais dados do que aqueles que poderíamos analisar, sobretudo tendo em conta que se tratava de um estudo com fins propedêuticos.

rapazes e raparigas do EB, tinham vontade de participar no estudo e tinham a autorização dos pais para tal; um critério importante pareceu-nos ser as divergências classificativas na disciplina de Português, possivelmente denunciadoras de uma relação mais problemática com a escrita escolar – de facto, também este requisito ficou preenchido, pois um dos alunos obtinha, constantemente, uma classificação trimestral negativa a LP, sendo que outro alternava entre a positiva e a negativa e ainda outro mantinha uma classificação de “mérito suficiente” com alguma estabilidade. Mesmo assim, os sujeitos apresentavam dificuldades escolares decorrentes, sobretudo, de um fraco domínio da escrita, segundo informação dada pelos encarregados de educação e por eles próprios, pelo que o trabalho foi orientado, por um lado, para mediar o processo de aprendizagem da produção textual<sup>3</sup>, aperfeiçoando-a, constituindo-se, por outro, como um teste dos instrumentos investigativos e um ensaio das condições da investigação.

Neste estudo intensivo, interessaram-nos dados qualitativos, isto é, ricos em pormenores descritivos. O formato de estudo de caso é o que melhor descreve os procedimentos metodológicos relevantes para esta situação, de acordo com algumas das suas potencialidades explicitadas por Bogdan & Biklen (1994), pois que, nesta situação:

i) consiste na observação detalhada da relação com a escrita de alguns estudantes;

ii) tinha um cariz significativo de aferição de grau de exequibilidade dos instrumentos de investigação face às fontes de informação principais – os próprios alunos, sujeitos de investigação.

Além disso, dada a inexistência, entre nós, de estudos sobre o fenómeno que pretendíamos conhecer em maior profundidade – a relação com a escrita de alunos do EB – o estudo de caso parecia o método de exploração do terreno mais apropriado, pois permite uma abordagem mais complexa, intensiva e indutiva –

---

<sup>3</sup> Por isso, procurámos encetar algum contacto com os professores destes educandos – *vide* anexo 5, documento 1.

Como é que os alunos se relacionam com a escrita escolar? E extra-escolar? Porquê?

Assim, o principal objectivo deste estudo de caso, no estudo-piloto, foi aumentar o nosso conhecimento acerca da relação com a escrita escolar e extra-escolar dos alunos participantes, analisando-a nestes contextos divergentes (convergentes?), de forma a perceber os factores emocionais e motivacionais que influenciam a escrita, tomada como uma prática sociocultural. Pretendíamos, igualmente, testar instrumentos por nós construídos, verificar a sua adequabilidade para aceder a dados sobre a relação com a escrita dos sujeitos e analisar os dados, afinando um sistema de categorias.

Salientamos, por conseguinte, o contributo deste estudo para o teste, aperfeiçoamento e definição de materiais a usar no trabalho empírico, principal objecto da tese, como sejam um questionário (anexo 5- documento 6) e um dos guiões de entrevista (anexo 5- documento 7). Além disso, fizemos a transcrição das seis entrevistas efectuadas<sup>4</sup> (anexo 5- documento 8), tendo procedido à análise das primeiras três, relativas à relação pessoal de cada aluno com a escrita, o que nos possibilitou um olhar atento ao conteúdo das respostas dos alunos, seguido de (pré-)categorização e apuramento de asserções empíricas, resultando num estudo sobre representações, atitudes, opiniões, valores... sobre a escrita, na óptica destes alunos. Este trabalho liminar abriu-nos perspectivas em termos metodológicos, por constituir um primeiro ensaio da recolha e análise de dados e possibilitar a avaliação da nossa prestação enquanto entrevistadora (anexo 5- documento 5), e, em termos conceptuais, por nos permitir uma caracterização da relação com a escrita, que nos pareceu muito marcada pela actuação da escola.

## **6. Dispositivo de investigação**

O tema e os tópicos seleccionados como foco do nosso trabalho não poderiam ser investigados se não optássemos por uma pesquisa que valorizasse os contextos reais em que os fenómenos a estudar têm lugar (Hill, Thompson, &

---

<sup>4</sup> Entrevista final – cf. anexo 5 – documento 2.



Williams, 1997, p. 518) – sendo a escola o lugar institucional mais acessível para o encontro com os sujeitos. Poderíamos, todavia, perguntar, com C. Barré-de Miniac – *“comment aborder le rapport à l’écriture des élèves en cadre scolaire?”* (2000, p. 111). Antes de mais, convém, na perspectiva de uma Didáctica centrada no sujeito, averiguar o que os alunos dizem explicitamente acerca da escrita, do que ela representa para eles, em termos de sentimentos, concepções, expectativas, desejos, no que respeita a diferentes práticas em contextos diversos – o escolar e o extra-escolar – justamente por considerarmos a escrita uma prática pessoal e social.

Nesta linha, dados sob a forma de números seriam incapazes de facultar o aprofundamento da complexidade da relação do aluno/sujeito com a escrita – escolar e extra-escolar – e, muito menos, de nos fazer aceder às dinâmicas de construção dessa relação. Mais do que aspectos linguísticos e cognitivos, já mais estudados entre nós (Barbeiro, 1999; Carvalho, 1998), os nossos interesses orientam-se para aspectos atitudinais, sociais, afectivos, constituintes da relação com a escrita.

Assim, precisávamos de optar por formas de investigação capazes de nos fazer aceder a dados que tivessem sempre a forma de discursos, orais ou escritos, do investigador e/ ou dos sujeitos de investigação. Por conseguinte, interessavam-nos os processos inerentes à relação com a escrita, os significados que os sujeitos atribuem aos factores implicados na relação com a escrita, o que só poderia ser analisado de forma indutiva (Bogdan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 1998). Este tipo de trabalho coaduna-se com uma investigação de cariz qualitativo, em que, como investigadora, tínhamos o desafio de conceber e usar instrumentos de pesquisa que nos auxiliassem a encetar e sustentar um diálogo entre nós e os sujeitos, únicos informantes possíveis dos aspectos que pretendíamos estudar. Na realidade, são as metodologias qualitativas as que melhor nos permitem “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), neste caso, o sentido que os sujeitos atribuem às suas escritas. Deste modo, no contexto da nossa opção, já assumida, por estudo de caso, mobilizámos as técnicas de inquérito por entrevista e

questionário, análise documental e observação participante, susceptíveis de facultar uma análise intensiva de uma situação particular, sob diversos ângulos.

Se, por outro lado, a relação que os alunos constroem com a escrita escolar e extra-escolar pode estar imbuída de contradições, obstáculos, mas também de saberes e de competências transferíveis de um contexto informal para um formal ou vice-versa, urgia levar a cabo um projecto que nos fizesse conhecer esta relação construída com a escrita, por um lado, e também, por outro lado, que tentasse uma co-construção de uma relação mais positiva com a escrita, já que esta parecia condicionar a mobilização e a implicação do sujeito escrevente nas tarefas escriturais. Nestes moldes, o recurso a técnicas de carácter interactivo, em que se consideram alternativas disponíveis e se reexaminam e modificam continuamente decisões adoptadas, seria o procedimento a eleger. Como também estávamos convictas de que a compreensão dos modos de relação com a escrita (escolar e extra-escolar) e com os escritos sugeriria pistas determinantes para a (re)conceptualização do campo da DE bem como fundamentaria a planificação de modos de trabalho didáctico que pudessem ser facilitadores e indutores de uma nova e (mais) positiva relação com a produção textual multifuncional, o nosso projecto de investigação tinha de assumir os contornos e as dinâmicas de um projecto de intervenção, com alunos, em que o conhecimento aprofundado acerca da sua relação com a escrita seria o substrato para tentativas de abordagem da escrita, numa dimensão identitária, reflexiva, atitudinal, emocional, trabalhando, portanto, em primeiro lugar, as “ideias feitas” sobre a escrita, a relação construída, procurando re(co-)construí-la. Tratava-se de descrever e compreender um *todo* estruturado, configurado por fenómenos interconectados que se integram e adquirem sentido recíproco, como é a *relação com a escrita*, ainda que não parecesse fácil criar situações para os alunos verbalizarem estes fenómenos, dada a possibilidade de muitos adolescentes não terem, sequer, consciência dos seus processos escriturais e não estarem habituados a reflectir nem a falar sobre isso.

Decidimos, portanto, recorrer a entrevistas individuais semi-estruturadas (Bogdan & Biklen, 1994; Kvale, 1996; Pardal & Correia, 1995), livres (Grawitz,

1996) ou em profundidade (Carmo & Ferreira, 1998; Gómez & Cartea, 1995) acerca da relação dos alunos com a escrita e dos seus textos. Tais entrevistas seriam a forma privilegiada de aceder a informação profunda, a ser mobilizada num projecto de intervenção com alunos, que deveria ser implementado em sala de aula, num regime de articulação com as aulas de LP, como garantia de assiduidade<sup>5</sup>.

A escolha da amostragem de tempo (Bogdan & Biklen, 1994; Burgess, 2001) para o estudo de caso não foi aleatória, mas coerente com os objectivos a que nos propusemos, atendendo, sobretudo, à disponibilidade dos participantes. Gerindo estas condicionantes, acordou-se um período razoável de quatro meses para o desenvolvimento do estudo.

Expressão da sua riqueza e do seu interesse heurístico por situações particulares, os estudos de caso podem apresentar diversas modalidades, dependendo da incidência que neles é feita. Temos alguma dificuldade em nomear o estudo de caso (trabalho empírico principal) empreendido, verificando-se que assumiu várias tonalidades, “estratégias que não são mutuamente exclusivas” (Yin & Grassi, 2007, p. 28). Assim, podemos dizer que várias definições em conjunto reunirão melhores condições para explicar os nossos procedimentos:

- estudo de exploração - descortinando, em Portugal, uma problemática nova, renovando perspectivas existentes ou sugerindo hipóteses fecundas e proposições pertinentes a inquirições adicionais (Yin & Grassi, 2007).

- estudo descritivo - dada a centração num objecto e a análise detalhada, sem pretensões de generalização (Yin & Grassi, 2007).

Consideramos que o nosso estudo, embora de algum pendor descritivo das observações feitas, não se abstém de um certo carácter exploratório, abrindo caminho a futuros estudos, nomeadamente no ramo didáctico. Efectivamente, este estudo pretendia, em primeiro lugar, fazer a descrição do fenómeno e a sua

---

<sup>5</sup> De forma a não sobrecarregar o horário dos alunos nem a acarretar alterações significativas nas suas movimentações, o que poderia comprometer a autorização dos pais para o estudo e, mesmo, a assiduidade dos alunos no projecto.

interpretação à luz do quadro conceptual que orienta a pesquisa e, em segundo lugar, partindo de perspectivas existentes, orientar o olhar para uma problemática emergente no intuito de captar o seu interesse didáctico.

Ainda que o estudo de caso empreendido tenha sido orientado por um esquema teórico que norteou a recolha de dados e se tenha apoiado, como vimos, em linhas de trabalho teórica e metodologicamente construídas – não se tratando, portanto, de uma simples narração de situações particulares – podemos questionar-nos relativamente à fragilidade do seu poder de generalização. Parece-nos que o que importa ressaltar, no(este) estudo de caso, não é a sua deficiente capacidade de representar um universo, mas a sua potencialidade para gerar comparações produtivas com outros casos semelhantes – *“the purpose of such observation [case study] is to probe deeply and to analyse intensively the multifarious phenomena that constitute the life cycle of the unit with a view to establishing generalizations about the wider population to which that unit belongs”* (Cohen & Manion, 1994, pp. 106-107). Considera-se, assim, que os estudos de caso são generalizáveis a proposições teóricas e não a populações ou universos – o objectivo é expandir e generalizar teorias de forma analítica e não enumerar frequências estatísticas (Yin & Grassi, 2007, pp. 29-30).

Assim, a capacidade de generalização e representatividade (validade externa), no estudo de caso, acaba por ser preterida em prol da descrição e compreensão profunda de aspectos estruturais e dinâmicos, diacrónicos e sincrónicos, subjectivos e objectivos de uma realidade complexa, para obter dados e referências que ilustrem os problemas que motivaram a investigação (Gómez & Cartea, 1995).

Com o objectivo de assegurar a validade interna<sup>6</sup> (ou credibilidade) do estudo de caso, optámos por várias estratégias de controlo, como sejam o uso de várias fontes de dados e de várias técnicas, trabalhando com os participantes

---

<sup>6</sup> Adoptando as definições dadas por Carmo e Ferreira (1998) e Gómez e Cartea (1995): validade interna designa a correspondência entre os dados e a realidade, ou seja, a medida em que os dados traduzem, efectivamente, a realidade estudada e, ainda, a “possibilidade de demonstrar que as mudanças introduzidas a partir da análise de um processo educativo constituem uma melhoria” (Gómez & Cartea, 1995, p. 158).

durante um período relativamente longo (quatro meses), envolvendo-os em todas as fases (tendo possibilidade de verificar se as interpretações que fazíamos dos seus discursos estavam correctas – por exemplo, através do instrumento “diário de bordo” e das entrevistas, como veremos adiante) e discutindo os resultados provisórios com outro investigador – a orientadora científica. Como garante de fiabilidade<sup>7</sup>, procuraremos descrever pormenorizadamente a forma como o estudo foi realizado, fazendo a triangulação metodológica desejável (Cohen & Manion, 1994, p. 236; 241) e possível pelo uso complementar de vários instrumentos no mesmo objecto de estudo.

Todavia, estes métodos e técnicas que preferimos têm algumas desvantagens, como a dependência da disponibilidade de participação e colaboração dos participantes, a forte ligação directa dos sujeitos a investigar com o pesquisador – passível de influenciar a investigação feita, dependendo da forma como questiona os investigados, em entrevistas, por exemplo, ou que pode induzir os respondentes a quererem suscitar boas impressões, o que, portanto, pode comprometer a veracidade das suas afirmações, moldadas para formas socialmente padronizadas e preferíveis. Não obstante, todos os métodos de pesquisa em Educação apresentam vantagens e desvantagens e, primeiro, é importante ponderá-las para, em função dos objectivos, fazer as escolhas mais adequadas – *“All research methods have their strengths and weaknesses and no one method or combination of methods is suitable for all research”* (Lewis & Munn, 1997, p. 19); segundo, procurar minimizar as desvantagens propiciadas por essas técnicas. Com efeito, os métodos designados não interferentes, e não reactivos, cuja vantagem consiste, precisamente, em obter dados que não envolvem recolha directa de informação a partir dos sujeitos investigados (Lee & Freitas, 2003), não se adequavam às nossas finalidades, pois que as possibilidades de pesquisa estariam fechadas – o fenómeno a investigar é pessoal e só se poderia aceder a ele através dos próprios sujeitos – *“What is important is that there should be a logical*

---

<sup>7</sup> Replicação do estudo, isto é, necessidade de assegurar que os resultados obtidos seriam idênticos aos que se alcançariam caso o estudo fosse repetido (Carmo & Ferreira, 1998).

*connection between the research questions you are asking and the methods you use to provide the evidence to answer these questions*” (Lewis & Munn, 1997, p. 19); assim, os métodos considerados interferentes eram, portanto, o caminho viável, o risco a empreender. Contudo, estes riscos foram, certamente, minimizados pela preparação cuidadosa dos instrumentos de investigação e da sua aplicação – testada previamente. Além disso, o facto de os sujeitos participantes apenas nos conhecerem no contexto de investigação fá-los-ia sentir-se mais à vontade, pois que não tinham de manter expectativas anteriormente criadas – estas não existiam – nem as nossas observações poderiam ter qualquer impacto na sua vida escolar ou pessoal. Isso ficaria bem claro desde o início bem como a garantia de anonimato e de não transferência da informação para outros contextos que não o investigativo.

Para possibilitar análises comparativas mais finas, seria necessário garantir que tínhamos acesso a determinadas informações; referimo-nos, especificamente, a variáveis que procurámos identificar, pré-definindo, nalguns casos, os indicadores que serviriam de orientação no tratamento das variáveis:

Variáveis	Indicadores
Género	Feminino, masculino
Idade	Indicação da idade
Nacionalidade <sup>8</sup>	Portuguesa, francesa, alemã, cabo-verdiana, guineense, venezuelana, ucraniana, espanhola, brasileira <sup>9</sup>
Estatuto sociocultural dos alunos	<u>Profissão das pessoas do agregado familiar</u> : Empresários, dirigentes; serviços (sector terciário – professores, médicos, advogados...); quadros técnicos superiores (engenheiros, contabilistas...); quadros técnicos intermédios (projectista, electricista, carpinteiro, programador, mecânico...); empregados de escritório (CTT, secretária, assistente administrativo...); empregados de balcão (todo o tipo de comércio,

<sup>8</sup> Visto que Portugal tem acolhido, na última década, um número significativo de imigrantes de proveniências diversas (Instituto Nacional de Estatística, 2003; M.E. & DGIDC, 2005; Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, 2006).

<sup>9</sup> Estas nacionalidades são as que ocorreram na amostra com que trabalhamos.

	restauração...); operários/auxiliares (trolhas, pedreiros, picheleiros, pintores, costureiras...); agricultores/pescadores; domésticas; estudantes; desempregados; reformados; militar. <u>Escolaridade das pessoas do agregado familiar</u> : 4º ano de escolaridade, 6º ano de escolaridade, 9º ano de escolaridade, 12º ano de escolaridade, Bacharelato, Licenciatura, Mestrado, Doutoramento, nenhuma, 1º Ciclo por concluir
Ano de escolaridade	Indicação do ano
Escola	Localização geográfica da escola: Áreas predominantemente urbanas Áreas medianamente urbanas Áreas predominantemente rurais <sup>10</sup>
Nota a Português <sup>11</sup>	1, 2, 3, 4, 5
Reprovações	Indicação do nº de vezes (0, 1, 2...)

Quadro 4: Variáveis e indicadores

No que respeita à categorização das profissões, inicialmente pensámos em considerar, apenas, "profissões letradas" no sentido de que seriam profissões que exigiriam formação acentuada e domínio da escrita recorrente e razoável e "profissões manuais", que não exigiriam grandemente competências de escrita. Esta classificação teria alguma inspiração na divisão inglesa entre *white color work* e *blue color work*, respectivamente. Porém, pareceu-nos mais fidedigna uma categorização mais completa, que tivesse, no seu âmago, uma relação estreita com as habilitações académicas, distinguindo as pessoas pelo tipo de trabalho exercido, mais ou menos escritural – o que conta é a (não) exigência literária/intelectual do

<sup>10</sup> Reproduzimos, aqui, a tipologia de áreas urbanas, para fins estatísticos, resultado de um trabalho conjunto desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) e pela Direcção Geral do Ordenamento do Território e Desenvolvimento Urbano (DGOTDU).

<sup>11</sup> Além da retenção escolar, considerámos que era pertinente conhecer a nota habitual dos alunos a uma disciplina específica. A razão para a escolha de LP prende-se com o facto de o nosso trabalho se desenvolver no âmbito da DL – apesar de a DE interessar não apenas às disciplinas de LM ou outras línguas, mas a outras disciplinas escolares – e com o facto de, num dos instrumentos de investigação – o questionário – termos incluído uma questão que se focava, especificamente, no contributo das aulas de LP para a escrita livre. Além disso, neste questionário, as práticas de escrita escolar que listámos têm uma correlação muito evidente com o programa e a aula de LP, que, naturalmente, conhecemos melhor.

trabalho a desempenhar. Assim, a grelha de profissões que usámos foi construída para corresponder a estes imperativos<sup>12</sup>.

As grandes finalidades do estudo de caso prendem-se, portanto, com um carácter mais descritivo-explicativo da realidade observada. Interessa, sobretudo, o “como” resolver determinados problemas que a prática pedagógica denuncia, que meios convocar. Assim, procurámos aliar as nossas questões “O quê?”, “Porquê?” (Que relação com a escrita? Porquê?...) às questões “Como?” – que instrumentos, que técnicas, que estratégias poderiam contribuir para melhorar a relação com a escrita do aluno. No entanto, não estamos a falar de um problema disfuncional de ordem pontual, mas transversal e de difícil detecção e, mais ainda, intervenção. Portanto, o nosso design metodológico não ignorou uma certa propensão pragmática e ontogenética, na medida em que pretendíamos perceber possíveis formas de intervenção na relação com a escrita do sujeito, testar modos de acção concebidos para o efeito e legitimar (ou não) a actuação baseada nos enunciados nomológicos inferidos dos discursos dos participantes, de que nos serviríamos para uma abordagem heurística – pessoal e reflexiva – que transportaríamos para a sala de aula e que aí tentaríamos implementar.

O estudo de caso identifica-se, assim, com uma fase intensiva do nosso dispositivo investigativo que, não obstante, teve de contemplar uma fase mais extensiva, atendendo à necessidade de aferir a validade de uma linha de trabalho segundo a qual a identidade dos alunos, enquanto escreventes, se constrói, também, fora da escola. Afigurou-se, portanto, a premência de um instrumento que, de forma extensiva, nos fizesse aceder a resultados sobre as práticas de escrita extra-escolar. Como também percebemos que as práticas escolares de escrita poderiam, em larga medida, influenciar a visão que os alunos tinham da escrita e o seu posicionamento face à mesma, este instrumento poderia servir-nos também

---

<sup>12</sup> A “grelha” foi elaborada a partir da Classificação nacional de profissões, versão 1994, do INE, em parceria com a colega doutoranda Ana Luísa Oliveira, do mesmo laboratório de investigação em que estamos integradas (LEIP – *Laboratório de Investigação em Educação em Português*) a quem também interessavam as profissões dos pais dos sujeitos de investigação, sendo os critérios para as hierarquizar os mesmos que tínhamos, daí que tenhamos optado por uma construção consensual.



para aferir as práticas mais em voga na sala de aula. Desta feita, o inquérito por questionário (Carmo & Ferreira, 1998) seria a técnica (sendo o questionário o instrumento) mais adequada a estes objectivos, pela sistematização oferecida, maior simplicidade de análise e maior rapidez na recolha e análise. O tratamento quantitativo possibilitar-nos-ia, com efeito, a gestão de um número elevado de dados, transformando-os em resultados muito concretos e provados estatisticamente.

Por conseguinte, tirámos partido da complementaridade das análises quantitativa e qualitativa (Cohen & Manion, 1994; Glassner & Moreno, 1989) – *“qualitative and quantitative do not divide up a territory, they both cover it, overlapping almost totally. But one is basic and the other optional. Everything in our world is qualitative; but virtually everything is capable (...) of generating quantitative determinations.”* (Glassner & Moreno, 1989, p. 26) – pois não prescindimos de nenhum destes métodos, de forma a garantir também uma maior validade e fiabilidade dos instrumentos<sup>13</sup> (Bell, 2002, 1991; Carmo & Ferreira, 1998; Gómez & Cartea, 1995).

Apresentamos uma síntese das técnicas e instrumentos de investigação, da periodização da sua aplicação bem como dos dados que nos permitiram recolher e dos softwares manuseados para o tratamento dos mesmos:

<b>Técnicas e instrumentos</b>	<b>Período de realização do trabalho de campo</b>	<b>Participantes</b>	<b>Dados recolhidos</b>	<b>Software de análise</b>
Inquérito por questionário – Questionário “A Tua escrita” (instrumento) – fase extensiva	Junho; Setembro e Outubro de 2006	113 alunos do 6º ano e 113 do 8º ano de escolas do distrito de Aveiro	226 questionários	SPSS, Excel, Word
Entrevistas – fase intensiva	1ª fase – Fevereiro a Abril de 2006	16 alunos de uma turma do 7º ano de uma escola	Entrevista sobre a relação dos alunos com a escrita extra-escolar e escolar – 16	N-Vivo 7, Word

<sup>13</sup> Validade de um instrumento diz respeito à sua adequação para medir o objecto em estudo; fiabilidade de um instrumento representa a sua capacidade para que, usando-o, diferentes investigadores obtenham resultados iguais.

Técnicas e instrumentos	Período de realização do trabalho de campo	Participantes	Dados recolhidos	Software de análise
		EB 2+3 de Aveiro	entrevistas (20h48min) individuais transcritas (170 648 palavras) Notas de campo da primeira série de entrevistas - 5 488 palavras	
	2ª fase - Abril a Junho de 2006	15 alunos de uma turma do 7º ano de uma escola EB 2+3 de Aveiro	<i>Entrevista sobre textos produzidos por alunos em ambiente escolar e extra-escolar</i> - 15 entrevistas (21h23min) individuais transcritas (139 266 palavras) Notas de campo da segunda série de entrevistas - 5 477 palavras	
Projecto “Eu, a escrita e os outros”, em sala de aula - Oficina sobre a escrita - observação participante, inquérito por questionário, análise documental  Fase intensiva	Fevereiro a Junho de 2006	16 alunos de uma turma do 7º ano de uma escola EB 2+3 de Aveiro	Notas de campo das 10 sessões (antes - planificação, preparação de materiais - e após cada sessão - reflexão/diário de bordo - 25 679 palavras) Gravação áudio de 9 sessões Questionário “A tua escrita” (16) Diários de bordo dos 16 adolescentes participantes Correspondência electrónica pontual com os alunos Textos escolares (40) e extra-	N-Vivo 7, Word, SPSS

<b>Técnicas e instrumentos</b>	<b>Período de realização do trabalho de campo</b>	<b>Participantes</b>	<b>Dados recolhidos</b>	<b>Software de análise</b>
			escolares (27) dos alunos participantes	

Quadro 5: Técnicas utilizadas e dados recolhidos

### **6.1. O questionário “A tua escrita” – fase extensiva do dispositivo de investigação**

O questionário concebido para a fase extensiva do estudo foi denominado de “A tua escrita” (anexo 1) e foi validado e testado em vários momentos da sua construção, passando todas as perguntas pelo crivo dos objectivos e das questões investigativas – “Para que preciso de saber disto?” (Foddy, 1996, p. 41). Além disso, o ponto de vista do respondente e o tratamento perspectivado para o questionário foram referenciais orientadores na reformulação do mesmo.

Optámos por um questionário anónimo pois tinha mais condições de propiciar um preenchimento livre, sem receios de juízos de valor, constituindo, assim, maior garantia de autenticidade no preenchimento porque menor seria o efeito perturbador de algumas perguntas inusitadas sobre assuntos que os adolescentes gostariam, certamente, de manter na confidencialidade (Foddy, 1996).

A elaboração deste instrumento contou com várias fontes, nomeadamente o questionário “*Écris-tu quand tu n’y es pas obligé(e)?*” (Penloup, 1999) e a nossa experiência como docente de LP, ainda que parca. De facto, foi neste contexto que descobrimos a escrita extra-escolar de alguns dos nossos alunos, altura em que principiámos alguma reflexão sobre estas questões, como relatámos num texto recente (Cardoso & Pereira, 2008). Além disso, a nossa própria experiência como escrevente, fora da escola, desde a infância até à actualidade, possibilitou-nos uma reflexão pessoal sobre a multiplicidade de produção escritural extra-escolar. Os resultados obtidos com o questionário de seis questões abertas sobre a escrita e com o estudo-piloto permitiram-nos, também, apurar elementos do discurso dos

alunos a relevar para a elaboração do questionário “A tua escrita”, nomeadamente, práticas escriturais extra-escolares, reveladas espontaneamente pelos alunos. De facto, estas práticas de escrita enumeradas pelos alunos serviram-nos de base para tornar mais válida a construção do questionário “A tua escrita”, que levava, assim, em conta as declarações efectivas dos sujeitos (Foddy, 1996, p. 168).

Dos três testes<sup>14</sup> a que o questionário foi submetido, pudemos acompanhar o seu preenchimento no primeiro e no último, o que foi determinante para a reformulação deste instrumento ao nível da compreensão das questões por parte dos inquiridos, da pertinência de algumas questões, da premência de inclusão de outras, da receptividade dos inquiridos. De facto, constatámos que, havendo condições para sermos nós a aplicar o questionário nas escolas, esta era a opção desejável. Reconhecemos que, no segundo teste, teríamos beneficiado se tivéssemos aplicado pessoalmente o questionário, quer porque estávamos em melhores condições para esclarecer alguma dúvida aos alunos quer porque poderíamos ter retirado mais ilações das reacções momentâneas dos alunos durante o preenchimento<sup>15</sup>. Logo, percebemos a importância de negociar com as escolas e com os professores as condições de aplicação do questionário e a possibilidade de o fazermos pessoalmente, fornecendo “aos inquiridos tempo suficiente para formularem as suas respostas” (Foddy, 1996, p. 41).

No primeiro teste, ficou bem evidente a necessidade de optar por questões fechadas em detrimento de questões abertas. A oferta de variadas hipóteses de tipos de texto para que os alunos assinalem a frequência da prática escritural de

---

<sup>14</sup> O primeiro, no estudo-piloto intensivo; os segundos, com duas turmas do 6º e do 8º anos da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos da Gafanha da Encarnação. Entregámos os questionários, juntamente com uma carta dirigida aos professores (anexo 5 – documento 3) das duas turmas que iriam participar no estudo. Esta carta destinava-se a mediar a aplicação do questionário por parte dos professores, para procurar minimizar os eventuais efeitos negativos da administração indirecta do questionário (Carmo & Ferreira, 1998). Obtivemos 33 respostas, de que fizemos uma observação atenta. Reparámos que, regra geral, os alunos assumem práticas escriturais variadas; muitos dão-nos os seus contactos e gostariam de nos conhecer, tendo tecido gratificantes elogios ao questionário, com que se mostram surpreendidos.

<sup>15</sup> Também não tivemos, relativamente a esta questão, nenhum feedback dos professores, apesar de termos manifestado essa necessidade.

cada um dava-nos uma maior garantia de fazer um levantamento mais exaustivo de práticas. Na verdade, poderíamos, até, estar a lembrar os alunos de que, afinal, “conta” esta ou aquela prática que, noutras circunstâncias, nunca refeririam, por a considerarem desprestigiada pela instituição escolar, por não dominarem terminologias referentes a géneros textuais – e, portanto, não saberem denominar o que escrevem – ou, até, por falta de vontade de escrever “tudo”; neste caso, teriam, somente, de assinalar. De facto, o grande número de perguntas abertas na nossa primeira versão (anexo 5 - documento 6) não só dificultou o preenchimento por parte dos alunos como também não se coadunava com um tratamento estatístico descritivo e explicativo que pretendíamos fazer com um número muito mais elevado de respondentes, pelo que pensar constantemente no “como tratar as respostas” às perguntas que formulamos foi crucial (Foddy, 1996, p. 41). Além disso, a predominância de perguntas abertas deixa margem a que os alunos mais renitentes em relação à escrita se furtem a dar-nos informações e, portanto, não se dêem ao trabalho de responder.

A modalidade de perguntas fechadas, possibilitada pelo conhecimento que ganhámos acerca do assunto – resultado dum levantamento progressivo das proposições consideradas significativas em relação ao que estava a ser questionado – facilitaria o tratamento, mas não excluía a possibilidade de, como seria de esperar, não termos esgotado os elementos dos leques de respostas apresentados; assim, permitimos uma intervenção mais personalizada do respondente (Foddy, 1996, pp. 66-67), com a possibilidade de acrescentar mais um item aos leques de respostas.

Ocupámo-nos bastante com a simplificação das questões e com a anulação de ambiguidades<sup>16</sup> de que nos apercebemos na sequência dos vários testes e do processo de validação junto de especialistas, colegas e professores. Preocupámo-nos em tornar as questões mais oralizantes e naturais, retirando sintagmas desnecessários e que podiam desviar do foco da questão (Foddy, 1996, pp. 51-57), garantindo que, em cada interrogação, só perguntamos, efectivamente, um aspecto

---

<sup>16</sup> De que a obscuridade resultante da polissemia do vocábulo “escrever” é um exemplo.

(Pardal & Correia, 1995, p. 61). Além disso, verificámos a isenção das perguntas, obedecendo a princípios de neutralidade na elaboração de questionários. Todo este processo sublinha os altos padrões de exigência que a elaboração e apresentação de um questionário exigem. Acresce que este não podia ser demasiado longo – para evitar reacções prévias negativas por parte do inquirido, como aconteceu aquando do primeiro teste – nem cansativo (Carmo & Ferreira, 1998), pelo que percebemos que era mais viável apresentá-lo com impressão frente e verso, dando subtítulos às suas diferentes partes, para tornar a disposição gráfica mais legível e atraente (Cohen & Manion, 1994, p. 96). Além disso, deslocámos determinadas questões para o guião de entrevista, pois percebemos que aí seriam mais funcionais.

Atendendo à necessidade de facilitação de resposta dos sujeitos, diminuindo o tempo de preenchimento do questionário e, ainda, ao tratamento dos dados, as questões relacionadas com gostos e comportamentos foram transformadas em perguntas fechadas. As possibilidades de resposta “Sim” e “Não” não seriam capazes de dar conta de diferentes graus de, por exemplo, “gostar da escrita” escolar ou extra-escolar e perderíamos informação que a justificação poderia dar. Assim, optámos por um formato de questão denominado “avaliador de oito valores – V8” (Dubus, 2000), especificamente vocacionado para questões no campo das representações – opiniões, atitudes, julgamentos, expressões ideológicas, graus de adesão, reacção subjectiva... O avaliador V8 é constituído por oito quadrículas ordinalmente estruturadas entre duas polaridades extremas de sentidos opostos; o posicionamento espacial numa quadrícula permite a expressão de nuances no meio dos pólos. Segundo A. Dubus (2000), o avaliador é preferível com número par de quadrículas para forçar mais o inquirido a determinar a sua resposta, não tendo escapatória de responder na quadrícula central. Não seria, neste caso, necessária uma categoria central intermédia “neutral” para os “indecisos” ou “sem opinião” (Foddy, 1996, p. 189), pois que as perguntas que faríamos, neste formato, aos respondentes, seriam, julgamos, de resposta acessível, uma vez que questionaríamos intenções e atitudes

relativas a uma prática pessoal, tendo advertido de que qualquer resposta era certa desde que verdadeira e, também, de que o próprio sujeito saberia, melhor do que ninguém, responder acerca de si próprio, mesmo que fosse necessário pensar um pouco, dado o inusitado de alguma questão (para isso também era importante o factor tempo disponível, que procurámos assegurar). Além disso, o facto de nos reportarmos a práticas pessoais facultativas – numa parte – mas salvaguardando sempre o anonimato – em todo o questionário – poderia desinibir o respondente para que não fosse pressionado a optar por uma possibilidade social ou escolarmente mais correcta (Foddy, 1996, p. 176); afinal, e no que respeita sobretudo à primeira parte, as questões versavam práticas livres, pessoais, “escritas selvagens”, habitualmente desconhecidas dos outros e sobre as quais os outros não tinham expectativas – daí assumirmos que a pressão social relativa ao que é consensualmente mais correcto não se deveria fazer sentir, aliás, como refere W. Foddy – *“Na esfera privada, ao expressar perspectivas socialmente reprováveis, os indivíduos não sentem tanto os efeitos de pressões e eventuais sanções sociais”* (1996, p. 176). Assim, a partir de uma proposição textual, é apresentada ao inquirido uma grelha horizontal de oito quadrículas com verbalizações polarizadas nas extremidades, permitindo uma resposta espacial, resultado de um gesto e não de uma análise forçada<sup>17</sup>.

Procurámos, também, usar, nestas proposições do V8 e em todo o questionário, de forma geral, o discurso da população a inquirir, como forma de adequar a linguagem do questionário aos respondentes visados (Hill & Hill, 2005). A este princípio também obedeceu a simplificação da introdução do questionário, que procurámos distanciar das instruções de exercícios escolares,

---

<sup>17</sup> Definimos o significado de cada quadrícula constante no avaliador V8, para facilitar o tratamento de dados e a apresentação de resultados. Assim, a definição que demos foi a seguinte, da esquerda (extremidade de teor negativo) para a direita (extremidade de teor positivo): *não, pouco provavelmente, não sei, talvez, uns poucos, alguns, muito provavelmente, sim*. Porém, não verbalizámos a interpretação que demos a cada quadrícula, para não complicar e não enfadar os alunos. Obviamente que não tivemos acesso aos descritores que os alunos atribuíram às quadrículas que assinalaram, mas também estamos convictas de que as suas respostas foram muito mais espaciais, espontâneas e sinceras do que interpretativas ou analíticas – que era o que se pretendia.

contextualizando a investigação e realçando o protagonismo dos respondentes. Tratava-se de assegurar, logo a partir do texto introdutório, condições que permitissem que as perguntas que iríamos fazer funcionassem nos termos que pretendíamos, aumentando a participação empenhada dos respondentes e a validade dos questionários (Foddy, 1996). Nesta linha de raciocínio, transferimos as questões sobre os dados pessoais dos alunos (as retenções escolares incluídas) para o final do questionário (num novo grupo – “sobre ti, na escola”), pois constituíam um início algo desmotivante para um questionário que necessitava de captar a adesão identitária de cada aluno. De facto, assemelhava-se, com este tipo de questionamento, às cadernetas escolares, o que poderia inibir o aluno e desmotivá-lo (Foddy, 1996, p. 127).

A elevada extensão das listas de textos, sobretudo dos extra-escolares, poderia tornar a sua leitura mais difícil e provocar erros involuntários ou, mesmo, a desistência de um preenchimento sério, por se tornar fastidioso. Subdividimos, assim, essas listas em tabelas menores, organizando os textos por categorias definidas *a priori* e que não foram comunicadas aos respondentes. Assim, a divisão que efectuámos foi a seguinte, para os textos extra-escolares:

A – escrita poética	Letras para canções, escrita de poemas, cópia de poemas e de canções.
B – escrita memorialista	Situações engraçadas que aconteçam ou que aconteçam a outros, diário como recordação de umas férias, de uma viagem, história pessoal de vida
C – escrita utilitária	Fichas sobre assuntos favoritos (personalidades famosas, computadores, danças,...), pequenos textos a legendar fotografias, listas, por exemplo, de CD's, filmes, jogos, livros, compras, amigos, nomes giros..., regras para jogos, sugestões a alguém ou numa loja, cópia de receitas de cozinha.
D – escrita dramática/BD	Peças de teatro e BD.
E – escrita reflexiva/intimista	Críticas, opiniões, resumos sobre filmes, programas de TV, livros..., sonhos, pesadelos que tenhas à noite, cartas a alguém imaginário, cartas a si próprio,



	diário, ideias pessoais, segredos pessoais ou de outras pessoas, reflexões, pensamentos, desabafos pessoais?
F – escrita narrativa	Histórias, contos, vida de pessoas célebres ou imaginárias.
G – escrita de passatempo	Palavras que agradem, mensagens em código, frases giras, máximas, expressões, anedotas inventadas, palavras novas que apareçam, reportagens, entrevistas, textos semelhantes aos publicitários, adivinhas inventadas, caderno de dedicatórias, livro de autógrafos, livro de curso, cadernos de amigos,..., palavras inventadas, cópia de adivinhas, lengalengas, anedotas.
H – escrita comunicacional	Cartas a alguém, mensagens escritas (sms) em telemóveis, na Internet, e-mails, conversa virtual em tempo real com amigos, familiares, desconhecidos, dedicatórias por escrito, recados, bilhetes, convites.

Quadro 6 – Categorias de textos extra-escolares

A estas categorias presidem, essencialmente, dois critérios – a finalidade (ou função) dos textos e a sua classificação literária. Assim, por um lado, utilizámos as designações que correspondem aos três modos literários também abordados na escola – lírico (poético), narrativo e dramático; por outro, adoptámos uma terminologia que fosse ao encontro das principais finalidades dos tipos de texto contemplados – escrever para recordar a longo prazo (escrita memorialista); escrever para anotar, recordar a curto prazo – escrita fugaz, do imediato, imposta por uma necessidade de organização/registo (escrita utilitária); escrever para reflectir, aprender, relaxar, descontraír, de carácter muito introvertido, raramente para partilhar ou divulgar (escrita reflexiva, intimista); escrever para (se) entreter (escrita de passatempo); escrever para alguém real, com finalidade comunicativa (escrita comunicacional). Indubitavelmente que esta classificação tem tanto de inusitado como de arbitrário – daí que possa ser discutível. Por exemplo, quando dividimos os textos tendo em conta as suas finalidades mais não estamos a fazer do que categorizar suposições. Ainda assim, esta divisão não coarctou as respostas

dos alunos nem o entendimento que fizeram dos textos, pois decidimos não as incorporar nas tabelas para, precisamente, as categorias não sugerirem o significado a atribuir aos itens que por ela estão abrangidos. Não obstante, aparentemente o questionário teria mais validade se as razões que subjazem à formação de grupos de textos fossem perceptíveis para os alunos, em particular, e para os leitores, em geral. Porém, dada a especificidade desta categorização, de pouco adiantaria a sua menção no cabeçalho da tabela; mais ainda, poderia tornar-se limitadora e, mesmo, perturbadora, para os respondentes que poderiam supor/julgar que as suas práticas não se enquadravam nas definições que demos e, assim, deixar em branco. No fundo, esta segmentação nasceu de uma finalidade muito prática, que teve consequências na análise dos resultados dos questionários, embora advertindo de que é meramente funcional; ou seja, permitir-nos-á dizer que os alunos escrevem, por exemplo, uma escrita mais reflexiva do que memorialista, salvaguardando que esta categorização foi nossa e não dos sujeitos – estamos cientes, portanto, de que a escrita que considerámos memorialista (ou outra categoria) pode ter, para um aluno, muitas outras funções ou finalidades, que o questionário não pretendia nem podia apurar.

A tabela dos textos escolares foi também submetida a uma categorização com fins organizativos:

Escrita compositiva A – Imaginária	Redacção/composição sobre um tema proposto pelo professor, redacção/composição sobre um tema livre, contar uma história inventada, poema, peça de teatro, descrição.
Escrita compositiva B – Real	Relatar um acontecimento, dar uma opinião, carta formal, carta informal, resumo, acta, explicação de um fenómeno, textos informativos.
C – escrita não compositiva	Respostas a questionários em fichas/testes, cópias, apontamentos das aulas, ditados.
D – escrita associada a linguagem não verbal	Anúncio, slogan, banda desenhada.

Quadro 7 – Categorias de textos escolares

Na base desta estruturação, estão os conceitos de “escrita compositiva” e “não compositiva” (Grabe & Kaplan, 1997), que também encontram eco na divisão dos diferentes tipos de tarefas de escrita a que procedemos, a partir de M. Dabène (capítulo I da Parte I). A escrita compositiva é aquela que resulta num texto escrito, originado por um trabalho de produção e de encadeamento lógico, coeso e coerente das partes (palavras, frases, parágrafos); a escrita não compositiva é uma escrita parcelar, incompleta – são várias operações de escrita que poderão conduzir a uma “harmonização textual” ou não, dependendo do objectivo; algumas respostas isoladas a questões, os esquemas, os tópicos anotados são exemplos de escrita não compositiva. Esta divisão foi estratégica pois a investigação tem demonstrado que os rituais da aula de LP ainda perpetuam uma prática não compositiva de escrita em muito maior quantidade, em detrimento de uma escrita compositiva, que acaba por ser muito pouco frequente e remetida para trabalho de casa (Pereira, 2000). Assim, pretendemos verificar se as respostas dos alunos, em 2006, ainda confirmavam estas práticas.

Nas tabelas com os textos “extra-escolares” e “escolares”, usámos uma escala nominal de quatro valores – “Nunca”, “Poucas vezes”, “Algumas vezes”, “Muitas vezes” (Hill & Hill, 2005), por a considerarmos susceptível de nos dar mais informações acerca da frequência com que os alunos escrevem determinados tipos de texto – e, portanto, mais enriquecedora do que, simplesmente, a afirmação ou a negação relativa à prática de cada texto. Efectivamente, assinalar “sim” em determinado tipo de texto poderia querer significar que o aluno já o fez, mas não o tem feito, e não conseguiríamos estas nuances com uma escala dual. Além disso, uma escala de quatro valores ainda é preferível a outra de 3, pois, se, como por vezes se defende (Dubus, 2000), a opção por um número ímpar de variáveis pode induzir ao facilitismo de resposta tendencialmente central, a adopção de uma escala de medida nominal com quatro respostas alternativas preveniria essa ocorrência. Não fizemos, porém, um estudo prévio no sentido de perceber o que os respondentes entendiam por cada um destes indicadores. Escrever determinado tipo de texto “muitas vezes” podia ser, para um inquirido, escrever

todos os dias e, para outro, todos os meses – comparando com as práticas de outros tipos de texto que tivesse, considerando o tempo disponível, a predilecção por determinados tipos de texto, etc... Porém, dada a subjectividade destes entendimentos, seria francamente difícil estabelecer padrões ancorados num estudo prévio, que não teríamos tempo de fazer. De qualquer forma, consideramos que nos estaríamos a aproximar da polidimensionalidade<sup>18</sup> (Stiles, 1993, p. 596) de factores implicados na experiência de escrever ao optar pela escala de quatro valores em vez de optar por três ou dois valores. Além disso, com esta escala, não deixámos de ter a possibilidade de verificar a afirmação ou negação de práticas, ganhando a possibilidade de ver a frequência de escrita mais em pormenor.

#### **6.1.1. Selecção do público-alvo**

A delimitação do público-alvo atendeu à evidência, demonstrada pelo estudo de M. C. Penloup (1999), de que o período mais abundante de escrita extra-escolar é entre os 11 e 15 anos e de que, com o aumento da idade, se nota uma relativa baixa de intensidade de práticas de escrita. Assim, posicionarmo-nos neste período implica a contemplação da escolaridade obrigatória, numa faixa etária alargada, em que a identidade como escrevente já deve exibir traços de maior definição do que nos anos da escola “primária”. No entanto, dado que este intervalo etário abrange dois Ciclos da escolaridade obrigatória, escolhemos o ano terminal do 2º Ciclo – o 6º – e o 8º ano como focos. Haveria, assim, uma diferença de dois anos entre estes níveis de ensino e centrávamo-nos nas idades indicadas como mais férteis de produção extra-escolar.

Apesar de reconhecermos o valor de um estudo que abarcasse uma amostra representativa nacional dos alunos do 6º e do 8º ano, esta seria, em princípio, uma amostra aleatória probabilística de área (Pardal & Correia, 1995, p. 40) – o que nos levaria a um estudo de natureza quantitativa que seria, *per se*, um objecto de

---

<sup>18</sup> “Each term in each description can be considered as a different dimension. (...) very many dimensions are needed to characterize experience adequately.” (Stiles, 1993, p. 597).

análise suficiente no âmbito de uma investigação em Doutoramento. Porém, a análise que nos possibilitaria, ainda que enriquecida com o cruzamento de variáveis, seria muito estatística. Não descurando o interesse de tal abordagem, urge lembrar que um posicionamento no âmbito da Didáctica não poderia, apenas, atingir constatações, mas teria de aprofundar sentidos e perspectivar formas de actuação, razão por que reconhecemos a necessidade de restrição do âmbito de aplicação deste questionário.

Assim, optámos por uma amostragem de conveniência (Carmo & Ferreira, 1998, p. 197; Cohen & Manion, 1994, p. 88), limitando a aplicação do questionário (anexo 1) a escolas do distrito de Aveiro que se mostraram disponíveis, aonde nos pudemos deslocar com relativa facilidade – visto termos percebido o maior benefício que havia com esta prática. Contudo, ainda que não incida numa amostra representativa, consideramos que se adequa aos objectivos estabelecidos e pode ser, pelo menos, ilustrativo das práticas de um determinado conjunto de alunos e susceptível de sugerir indícios e pistas acerca do comportamento escritural de outros de faixa etária semelhante, pois que, tal como aconteceu num estudo empreendido por J. E. Rei (1998, p. 138), “parece legítimo admitir-se que não haverá especial disformidade” entre esta população e a que constitui a população total de alunos do 6º e 8º anos de escolaridade em Portugal, ainda que as induções para a população geral devam ser feitas com “redobrada prudência”, em termos de interpretação genérica, tendo em conta a adequação de uma amostra aos objectivos estabelecidos (Ghiglione & Matalon, 2005). Ou seja, se a sua validade estatística ficou comprometida por motivos de ordem temporal, a sua validade externa<sup>19</sup> e fiabilidade não foram afectadas.

## **6.2. Estudo de caso – fase intensiva do dispositivo de investigação**

### **6.2.1. Entrevistas**

O modelo de entrevista adoptado, no que respeita à estruturação e à directividade, foi a entrevista semi-estruturada, segundo a definiram Pardal &

---

<sup>19</sup> Validade externa, ecológica ou *transferibilidade*, no sentido descrito em Gómez & Cartea (1995) e em Carmo e Ferreira (1998), diz respeito à generalização dos resultados para além da situação estudada, não interessando tanto a representatividade, mas a possibilidade para estabelecer comparações e extrapolar as actuações desvendadas para casos similares.

Correia (1995), Bogdan & Biklen (1994) e Kvale (1996). A opção por este tipo de entrevista prendeu-se com o facto de pretendermos que esta não fosse nem uma conversa livre nem rigidamente orientada por um leque de perguntas, mas que contivesse como referencial um conjunto de questões, “lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas, antes, à medida da oportunidade” (Pardal & Correia, 1995, p. 65), procurando “*understand the world from the subjects’ points of view, to unfold the meaning of peoples’ experiences, to uncover their lived world prior to scientific explanations*” (Kvale, 1996, p. 1). Parecia-nos a forma mais eficaz de conduzirmos os adolescentes a verbalizarem, talvez pela primeira vez, acerca das suas percepções e interpretações, experiências, memórias, sentidos atribuídos às práticas de escrita, representações e referências normativas, atitudes e emoções, tendo como propósito “*obtain descriptions of the life world of the interviewee with respect to interpreting the meaning of the described phenomena*” (Kvale, 1996, pp. 5-6), apesar de estarmos conscientes do tempo a despender tanto na planificação como na condução e análise das entrevistas (Mason, 2002, p. 59). O questionamento do entrevistador seria determinante do rumo da entrevista e reencaminhá-la-ia para os seus objectivos, quando o entrevistado se desviasse das intenções de investigação, como aliás, ocorreu. Procurámos ter, porém, alguma cautela para que a nossa intervenção fosse o mais natural possível, com sentido de oportunidade e no intuito de aprofundar informação requerida.

Como já referimos, o primeiro guião de entrevistas foi reformulado tendo por base a reflexão feita aquando do estudo-piloto – analisando, inclusivamente, como já dissemos, a prestação enquanto entrevistadora<sup>20</sup>, pois que a aplicação da entrevista exige uma preparação muito cuidadosa da nossa parte, a vários níveis – e, evidentemente, algumas referências bibliográficas cuja leitura nos suscitou exemplos, modelos, tópicos e tipologias de questões. De facto, a construção da

---

<sup>20</sup> Anotámos alguns aspectos em que deveríamos melhorar enquanto entrevistadora, para não influenciarmos os alunos nas respostas e também, por exemplo, para sermos mais directas e breves na enunciação das questões, de forma a não confundir os entrevistados (anexo 5 - documento 5)(Kvale, 1996).

entrevista, além de implicar uma preparação relativamente à uma postura produtiva enquanto entrevistador, também requer um conhecimento fundamentado do quadro conceptual a respeito do objecto de estudo. A título de exemplo, alguns aspectos que foram considerados aquando da preparação e da realização das entrevistas:

- fazer uma introdução inicial explicativa, susceptível de criar o ambiente propício à entrevista;
- respeitar os silêncios do entrevistado, com paciência e perspicácia;
- não terminar a entrevista sem antes perguntar se o entrevistado quer acrescentar ou perguntar algo (Bogdan & Biklen, 1994; Kvale, 1996);
- a interacção com usos sociais da escrita (Rocha & Val, 2003);
- práticas de escrita na escola, fora da escola, procedimentos escriturais dos textos juvenis e dos textos escolares, representações acerca da escrita, a importância (ou não) que os alunos dão à escrita, função da escrita, importância que atribuem ao domínio da competência escrita para sucesso/insucesso escolar, a utilidade que consideram que a escrita tem, o que na escola é útil e consideram que fazem ou deveriam fazer; a importância do que escrevem fora da escola; o que acham que deveriam escrever mais;
- “Conheces alguém que escreva bem? O que pensas dessa pessoa?” (Barré-De Miniac, 1999).

Na reformulação do guião da primeira entrevista, tivemos em conta quer as perguntas quer a ordem pela qual as dispúnhamos, de forma a evitar certas mudanças bruscas que sentimos no estudo-piloto e algumas repetições (que, por vezes, eram úteis, pois permitiam verificar a consistência de respostas dadas ou insistir para obter respostas mais completas – mas isso era percebido por nós, *in loco*). Além disso, sistematizámos os objectivos que tínhamos com esta entrevista e registámos algumas hipóteses de resposta maioritariamente extraídas dos discursos de outros alunos nos vários estudos exploratórios empreendidos, como

forma de auxiliar os alunos a responder-nos, ultrapassando eventuais bloqueios (anexo 6 – documento 1).

No estudo-piloto, não tivéramos oportunidade de aprofundar aquilo que desejaríamos questionar a propósito dos textos escolares e extra-escolares dos alunos, pelo que a construção do guião para a entrevista com esta finalidade (anexo 3) também não pôde fazer-se sem uma prévia e clara definição de critérios, de ideias e de objectivos, que acompanhou uma fundamentada escolha de textos. Com efeito, nesta segunda entrevista, usámos textos recolhidos junto da Revista *Audácia*<sup>21</sup> (anexo 10 – documentos 18, 19 e 21) e outros, inclusivamente os textos entregues pelo aluno (anexo 10 – documentos 1 a 17; documento 20), particularmente o que fora escolhido para o “livro da turma” – em duas versões, a do aluno e a da investigadora, após algumas correcções microestruturais<sup>22</sup>.

Salientamos, ainda, que os guiões sofreram algumas modificações decorrentes do desenvolvimento das entrevistas – da necessidade de questionar e/ou de explicitar certos aspectos, de não influenciar as respostas dos alunos... – sobretudo o guião da segunda entrevista. Com efeito, após a realização de cada sessão de entrevistas, apoiávamos a nossa reflexão com o recurso ao registo de notas de campo, nas duas fases de entrevistas (anexo 9 – documento 17 e anexo 11 – documento 16, relativos à primeira e segunda fase de entrevistas, respectivamente).

---

<sup>21</sup> Textos destinados à rubrica “Canto Juvenil” da revista mensal *Audácia* ([www.audacia.org](http://www.audacia.org)). Trata-se de um espaço da revista onde se publicam originais dos seus leitores em poesia, conto, crónica, reportagem e outros géneros (recomenda-se, no entanto, alguma brevidade nos textos). Toda esta colaboração é apreciada pela escritora Alice Vieira, tendo em conta o texto bem como a idade do seu autor.

<sup>22</sup> Apesar de, como já referimos, estas não corresponderem aos únicos aspectos a considerar na produção textual. Mas o nosso objectivo não era levar o aluno a aperfeiçoar o texto; as correcções de ortografia e de pontuação pretendiam, por um lado, garantir o respeito pela norma padrão da LP e maior legibilidade e, por outro, confrontar o aluno com um texto mais “correcto”, em termos de pontuação e ortografia (aspectos que, como veremos, são os mais mencionados pelos alunos como dificuldades de escrita e critérios para escrever bem), para verificar de que diferenças se apercebiavam, se as entendiam... se faziam outras reflexões acerca dos textos que extrapolassem estas dimensões ditas mais microestruturais.



As entrevistas foram feitas em duas séries, conforme se viu no quadro 5. Todos os sujeitos da primeira série foram entrevistados na segunda série, à excepção de AD, que ficou doente e impossibilitada, sequer, de ir à escola.

Todas as entrevistas foram audiogravadas<sup>23</sup> e transcritas (anexos 9 e 11<sup>24</sup>), segundo um código de transcrição (anexo 6 – documento 2) que foi construído aquando do estudo-piloto e foi sendo aperfeiçoado e alterado, num processo sempre receptivo às novas situações que as transcrições ofereciam.

### **6.2.2. Oficina sobre a escrita – condições de realização**

Pretendíamos desenvolver o estudo de caso com alunos do 6º ano de escolaridade, na linha das razões que presidiram à escolha deste ano de escolaridade para o questionário “A tua escrita” e, também, como uma tentativa de colmatar o facto de que, em investigação educativa, o 2º Ciclo costuma ser o parente pobre.

A selecção dos sujeitos de investigação obedeceria aos três critérios que se seguem, elaborados com base no quadro teórico e nos objectivos investigativos formulados:

- Dificuldades na escrita;
- Existência de escrita extra-escolar e disponibilidade para mostrar textos extra-escolares;
- Pertença a meios socioculturais contrastantes.

Para proceder à selecção dos sujeitos, previmos uma intervenção faseada em três momentos:

- Aplicação do questionário “A tua escrita” – cujo principal objectivo era fazer um levantamento de práticas escriturais escolares e extra-escolares e, ainda, procurar aferir dados

---

<sup>23</sup> Com a utilização do software *Sony Digital Voice Editor 2*.

<sup>24</sup> Anexo 9 – Transcrições integrais da primeira fase de entrevistas; anexo 11 – Transcrições integrais da segunda fase de entrevistas.

relativamente ao posicionamento dos alunos face à escrita e ao meio sociocultural de proveniência;

- Entrevista para verificar a correspondência dos alunos com os critérios estabelecidos;
- Eventualmente, consulta de processos individuais dos alunos bem como informação de professores.

Antes da realização do projecto em sala de aula, prevíamos entrevistar individualmente cada um dos sujeitos de pesquisa, em dois momentos temporais diferentes, tendo em conta propósitos díspares e, no final das sessões em aula, ocorreria a última entrevista:

1. Entrevista sobre a relação dos alunos com a escrita extra-escolar e escolar;
2. Entrevista sobre textos produzidos por alunos em ambiente escolar e extra-escolar (a ser previamente solicitados e analisados por nós);
3. Entrevista final para a avaliação global do projecto.

Dada a natureza qualitativa deste estudo e a proficuidade de adaptação às necessidades educativas de cada sujeito de investigação – que ainda não conhecíamos – estávamos conscientes de que poderiam registar-se algumas alterações em relação ao previsto. Com efeito, num projecto investigativo, nem tudo se pode prever e o caminho é, por vezes, inconstante, acrescentando o facto de este plano ter de ser adaptado à vida académica e institucional da escola escolhida – “Na verdade, na escola, diferentes abordagens têm de ser feitas a pessoas em diferentes níveis da organização. O acesso envolve, por conseguinte, negociação e renegociação. Em segundo lugar, o acesso influencia o tipo de pesquisa que pode ser feito e a posição a tomar.” (Burgess, 2001, p. 48).

Escolhemos a Escola Básica do 2º e 3º Ciclos João Afonso, Glória, Aveiro – a mais próxima da Universidade e, com certeza, com alunos que pertenciam a meios socioculturais diferenciados – pois a localização geográfica, perto de um bairro social e, simultaneamente, no centro de uma cidade, capital de distrito, era um indicador suficiente para supor a existência de alunos com o perfil correspondente a diferentes origens socioculturais.

Ao longo de todo o trabalho empírico, as questões éticas inerentes à realização de uma investigação em Educação (Bell, 2002, 1991; Bogdan & Biklen, 1994; Burgess, 2001; Carmo & Ferreira, 1998) mereceram-nos redobrada atenção. Por conseguinte, elaborámos uma descrição sucinta do estudo a apresentar às várias instâncias hierárquicas da escola e aos encarregados de educação dos sujeitos participantes (anexo 7 – documento 2), acompanhada de pedido de autorização aos encarregados de educação (anexo 7 – documento 3), em que a sua assinatura seria sinal de consentimento informado para a participação no nosso estudo, e manifestámos total disponibilidade para esclarecer eventuais dúvidas. Porém, não pretendíamos impor a participação aos sujeitos por obtermos a autorização dos seus encarregados de educação, o que poderia gerar um mal-estar frequente em situações impositivas, mas, sim, apresentarmo-nos, primeiramente, aos sujeitos e auscultar a sua vontade e motivação para participar no estudo. Só a partir deste contacto com os sujeitos, fizemos, efectivamente, a distribuição dos pedidos de autorização, pois, cremos, em investigação qualitativa o que mais importa não é o “contrato” ou a autorização que o superior hierárquico assina, mas a relação que se estabelece e desenvolve com os sujeitos.

A selecção dos sujeitos participantes não pôde ser feita de acordo com a previsão descrita, já que à escola não convinha a cedência de uma turma do 6º ano, por constituir o *terminus* do 2º Ciclo, em que os professores sentiam uma maior pressão programática. Além disso, fazer uma selecção de alunos de turmas diferentes traria um problema à escola – o de criar um horário suplementar para a nossa intervenção com os alunos, que não poderíamos garantir que cumprissem. Também não pretendíamos acrescentar, ao nosso projecto, o pendor avaliativo – que poderia comprometer, em larga escala, o tipo e a quantidade de informações disponibilizadas pelos alunos. Assim sendo, a alternativa mais viável para a escola era trabalharmos com uma turma de 7º ano, por não haver prejuízo das actividades lectivas<sup>25</sup>. A própria escola pôs à nossa disposição uma turma, por

---

<sup>25</sup> Com efeito, a escola decidira atribuir, a cada turma, um professor por Ciclo, de modo que não havia o risco de incumprimento programático devido à nossa intervenção.

entender que correspondia quer ao critério da diversidade de proveniência sociocultural quer ao da existência de dificuldades na expressão escrita<sup>26</sup>. De facto, esta foi a opção mais exequível, pois, em termos de disponibilidade temporal e logística, o processo de selecção de sujeitos também podia ser saturante e longo, inviabilizando a realização do projecto em aula nesse ano lectivo. A turma era composta por 16 alunos; embora fosse um número de sujeitos participantes um pouco mais elevado do que prevíamos inicialmente, parecia-nos consensual e recomendável, como justificam C. Hill, B. Thompson e E. Williams (1997, p. 532) – *“we recommend including at least 8 to 15 participants to have a large enough sample so that researchers can determine whether findings apply to several people or are just representative of one or two people. Using much larger samples is unrealistic because of the time involved...”*.

Na oficina sobre a escrita, relevava a nossa intenção de proporcionar aos sujeitos a oportunidade de pensar sobre a escrita, verbalizando esse pensamento por escrito ou oralmente. A ideia de criar um sistema de passagem de cadernos onde os alunos pudessem inscrever desabafos, sugerir temas de discussão, que nos ocorreu aquando de uma reflexão acerca da escrita como processo de construção identitário, em introspecção ou em interacção com os outros (Barré-De Miniac, 1996), deu origem ao dispositivo “diário de bordo”. De resto, o diário como espaço de expressão, em que os alunos davam opinião sobre as actividades de cada sessão, dificuldades, aquilo de que gostaram ou não, progressos sentidos, ou seja, em que havia o ensejo da descoberta pelos alunos do seu estatuto de escrevente e de leitor, ficara também já atestado noutros dispositivos investigativos (Aeby, 2004).

Denominámos a oficina com a designação “Eu, a Escrita e os Outros”, assim apresentada aos alunos, ainda que não lhes tenhamos explicado as razões desta denominação (pedir-lhes-íamos, no final, que as inferissem, de acordo com o entendimento e a vivência do projecto). Achámos que a posição medial da palavra “escrita” poderia sugerir o seu papel mediador na relação de cada sujeito com os

---

<sup>26</sup> Relativamente à produção escrita extra-escolar, a escola não tinha quaisquer dados.

outros e com o mundo que o rodeia. Acresce que pretendíamos saber para que é que os alunos “usavam” a escrita e, de certa forma, fazê-los contactar com outros usos sociais e pessoais da mesma e incitar o sentimento da necessidade de (a escola os preparar para) escrever.

A organização e operacionalização da oficina teve lugar como se sintetiza no quadro 8:

<b>Título</b>	Eu, a Escrita e os Outros
<b>Dinamizadora</b>	A Investigadora (professora e doutoranda) – Inês Cardoso
<b>Carga horária</b>	15 horas, no horário de aulas de LP, na escola – ou às quartas-feiras, das 10h15 às 11h45, ou às sextas-feiras, das 8h30 às 10h (90 minutos cada sessão) – total de 10 sessões
<b>Periodicidade</b>	Dependente da disponibilidade da docente e do calendário escolar: sessões realizadas com intervalos de dois dias a 4 semanas, no máximo.
<b>Público</b>	16 alunos, dos 11 aos 15 anos, de uma turma do 7º ano de uma escola do distrito de Aveiro, localizada numa área predominantemente urbana <sup>27</sup>
<b>Período de realização</b>	Fevereiro a Junho de 2006

Quadro 8 - Coordenadas da Oficina

O principal suporte de escrita para os alunos foi o diário de bordo individual, personalizado logo na primeira sessão. Estes diários foram usados quer para escrever em cada sessão quer para fazer, no fim de cada uma, o balanço da mesma, seguindo orientações gerais, mas também específicas de cada modo de trabalho. Por conseguinte, o diário de bordo foi um instrumento transversal que serviu, por um lado, para registar as tarefas realizadas pelos alunos, mediante solicitação da investigadora e, por outro, para o registo mais introspectivo, pessoal e livre do sujeito. Esta escrita pessoal deu-nos acesso à forma como cada sujeito percepcionou cada actividade e fez emergir concepções acerca da escrita. No final

<sup>27</sup> Segundo a designação resultante de um trabalho conjunto desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estatística e pela Direcção-Geral do Ordenamento do Território e Desenvolvimento Urbano.

de cada sessão, recolhíamos os diários dos alunos, a fim de lermos as suas escritas e de lhes escrever também – comentando, questionando, para aprofundar, clarificar, indagar razões, suscitar reflexões, incitar mais escritas... O diário era devolvido na sessão seguinte, para continuar o processo de inscrição e de (re)construção de relação com a escrita.

Optámos por introduzir no diário uma instrução geral, para ajudar os alunos a saber o que escrever, dando pistas e fazendo questões que se reportam às várias dimensões que compõem a complexa teia da relação com a escrita de cada Sujeito – o investimento feito na escrita, opiniões e atitudes relacionadas com a actividade escritural, concepções da escrita e da sua aprendizagem e o modo de verbalização acerca da escrita, como já vimos. Não obstante, verificou-se, no decorrer das oficinas, a necessidade de criar mais questões específicas para os alunos não deixarem de se pronunciar sobre os aspectos que tínhamos colocado em debate. Se não o fizéssemos, os comentários dos alunos pareciam confinar-se, na sua maioria, a apreciações valorativas, na sua maior parte positivas.

Foram audiogravadas 9 sessões<sup>28</sup> com o objectivo de complementar as notas de campo da investigadora, escritas após cada oficina (anexo 8 – documento 24). Embora tenhamos equacionado a possibilidade de filmar, em vídeo, as sessões de oficina, tal acarretaria ou que puséssemos em risco o nosso papel enquanto professora/investigadora que conduziria as sessões com os alunos, se fôssemos nós a gravar, ou que tivéssemos alguém responsável pela gravação – o que implicava a inclusão de mais um elemento estranho à comunidade escolar. Além disso, o vídeo acrescentaria dados que não prevíamos ter oportunidade de tratar; por isso, a gravação áudio pareceu suficiente para nos fornecer elementos acerca do desenvolvimento das sessões, em conjunto com as notas de campo.

Os materiais que concebemos para orientar os trabalhos nas sessões com os adolescentes proporcionavam, propositadamente, a alternância de momentos de escrita individual e de partilha e discussão oral. Por vezes, os momentos de

---

<sup>28</sup> Excluindo a primeira, visto ainda não possuímos a autorização assinada dos encarregados de educação.

oralidade destinavam-se a despoletar mais elementos de discussão, sobre os quais pedíamos, seguidamente, aos jovens, que se posicionassem por escrito. Além disso, eram momentos reveladores no que respeita à relação de cada um com a escrita.

Apresentamos um quadro que nos faculta uma visão panorâmica da oficina, através dos sumários<sup>29</sup> e dos materiais (recolhidos e/ou produzidos por nós):

Sessão; data; hora	Sumário	Materiais
<b>1ª Sessão</b> 8 de Fevereiro de 2006 10h15 às 11h45	Apresentação. Diálogo “Eu e a escrita...”. Preenchimento do questionário “A tua escrita”. Personalização e uso do diário de bordo (a usar em todas as sessões). Marcação de entrevistas e distribuição dos pedidos de autorização para participação no estudo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diário de bordo (para todas as sessões);</li> <li>• Apresentação em PowerPoint (e-mail aos participantes) – “O cego e o publicitário” – a reescrita de um cartaz e o seu efeito no público;</li> <li>• Questionário “A tua escrita” adaptado.</li> </ul>
<b>2ª Sessão</b> 17 de Fevereiro de 2006 8h30 às 10h	Depoimentos de escrita de outras pessoas – leitura. Anotação individual, em lista, dos aspectos preferidos do texto escolhido e das razões da escolha.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sete depoimentos de escrita<sup>30</sup></li> </ul>
<b>3ª Sessão</b> 24 de Fevereiro de 2006 8h30 às 10h	A utilidade da Escrita – Agir com a escrita. Análise de dois textos reais (cartas de reclamação) com perguntas condutoras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Duas cartas de reclamação;</li> <li>• Uma conversa no Messenger acerca de uma das cartas;</li> <li>• Nove questões orientadoras.</li> </ul>
<b>4ª Sessão</b>	Discussão acerca das situações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos de</li> </ul>

<sup>29</sup> Os sumários não foram ditados aos alunos – são, apenas, um instrumento de síntese para apresentação da informação.

<sup>30</sup> Estes textos constituíam uma reconstituição de memórias associadas à escrita, aos assuntos, à frequência das práticas, aos sentidos, aos valores atribuídos a esta prática. Foram obtidos por solicitação informal (anexo 4 – documento 2) junto de algumas pessoas que conhecemos. Nestes textos, escritos sem quaisquer imposições, em contexto extra-escolar, pedimos apenas aos sujeitos que escrevessem sobre a sua experiência de escrita na escola e fora da escola.

3 de Março de 2006 8h30 às 10h	reais de escrita lidas na aula anterior.	discussão acerca das questões anteriores; • Instrução específica para o diário de bordo.
<b>5ª Sessão</b> 29 de Março de 2006 10h15 às 11h45	Reflexão, por escrito, a partir de algumas questões derivadas de um diálogo escrito, simulado pela investigadora, entre uma professora e seus alunos, acerca de concepções escriturais inibidoras. A escrita com abreviaturas próprias dos <i>sites</i> de conversação – questionamento da validade, função.	• Texto: “Transcrição de um momento de uma aula de Português...” e respectivas questões; • Actividade sobre a necessidade, ou não, de abreviar a ortografia nos <i>sites</i> de conversação; • Instrução específica para o diário de bordo.
<b>6ª Sessão</b> 31 de Março de 2006 8h30-9h30	Conclusão da sessão anterior. Partilha oral.	• Frase para recordar – “A inspiração existe, mas tem de te encontrar a trabalhar.” (Picasso)
<b>7ª Sessão</b> 28 de Abril de 2006 8h30-10h	Ser autor e leitor de um texto – escolar ou extra-escolar. Comentário a um texto de um colega, para incorporar o “livro” de textos da turma. <i>“Escrever bem é não dar erros”</i> ; <i>“Para teres uma boa escrita tens de ter uma letra bonita”</i> – recolha de opiniões e actividades posteriores para problematizar cada uma destas representações (percebidas nas entrevistas).	• Orientações para a realização do comentário a um texto de um colega; • Questões para pensar na importância do erro ortográfico num texto – avaliação de dois textos; • Situação prática para questionar a importância da caligrafia no que toca a “escrever bem”.
<b>8ª Sessão</b> 10 de Maio de 2006 10h15-11h45	<i>“Sei falar Português; por isso, a escrita deriva automaticamente do oral”</i> ; <i>“Dominar bem a língua escrita é saber inventar uma história muito original, bem feita, como um texto literário”</i> ; <i>“É preciso ter um dom para escrever bem”</i> ; <i>“Para escrever, primeiro pensa-se tudo; depois é deixar</i>	• <i>“O teu colega pensou que esse texto fosse teu”</i> ; <i>“Não acertaram no teu texto nem pensaram que algum dos textos fosse teu”</i> ; <i>“Alguém adivinhou que o</i>



	«correr a pena» ” – percursos de reflexão, a partir destas frases, sintetizadoras de <i>representações-obstáculo</i> captadas nos discursos dos alunos, com perguntas orientadoras.	<p>texto era teu” – percepção do autor, consoante a situação em que se encontre;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perguntas e situações para repensar cada uma das afirmações postas em debate (cf. Sumário);</li> <li>• Instrução específica para o diário de bordo.</li> </ul>
<b>9ª Sessão</b> 7 de Junho de 2006 <sup>31</sup> 10h15-11h45	Carta aberta da investigadora à turma. Continuação da discussão da sessão anterior, com outros elementos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carta aberta;</li> <li>• Instrução específica para o diário de bordo.</li> </ul>
<b>10ª Sessão</b> 9 de Junho de 2006 8h30-10h	Questionário para avaliação do projecto. Carta de agradecimento e certificado de participação. Livro de textos da turma.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carta de agradecimento</li> <li>• Certificado</li> <li>• Livro de textos da turma</li> </ul>

Quadro 9 – Esquema de desenvolvimento de “Eu, a escrita e os outros”

Na oficina, se pretendemos, por um lado, aprofundar o nosso conhecimento acerca da relação com a escrita dos sujeitos, não deixámos de os questionar acerca de algumas concepções que, nesse âmbito, iam evidenciando, sobretudo nas entrevistas que fazíamos, em horário extra-escolar, acertado com os alunos, paralelamente ao prosseguimento das sessões. Desta forma, foi possível planificar as actividades e os temas de acordo com as características específicas do público em questão, sendo que, efectivamente, experimentávamos que “... a interacção entre o investigador e o investigado influencia directamente o curso que o programa de investigação toma” (Burgess, 2001, p. 33). Deste modo, o projecto e a metodologia da investigação foram continuamente definidos e redefinidos por nós. Nestes termos, vimos a necessidade de ajustar constantemente as actividades nas quais estávamos envolvidas.

<sup>31</sup> Devido ao feriado municipal e à greve da função pública, esta sessão foi adiada duas vezes (12 e 19 de Maio de 2006).

Seguidamente, apresentamos uma síntese descritiva de cada sessão, que nos dará uma visão das dinâmicas implementadas, fazendo menção quer aos princípios e razões subjacentes à sua planificação quer às formas de realização propriamente ditas e materiais usados. De salientar que as notas de campo produzidas são, aqui, implicitamente convocadas pois serviram de registo sistemático aquando do procedimento metodológico. O objectivo principal destas notas foi a reflexão pessoal, quer a jusante de cada sessão de trabalho com os sujeitos – conduzindo, assim, à concepção paulatina de diferentes abordagens empíricas – quer a montante – sobre a nossa actividade de campo, problemas, impressões, sentimentos e intuições, bem como alguns dos processos e procedimentos associados à pesquisa de terreno, conduzindo a reestruturações, novas ideias e planificações. Através das notas de campo, equacionámos métodos e especulámos sobre as maneiras pelas quais estes métodos podem ser adoptados, adaptados e desenvolvidos nos contextos particulares em que nos movíamos (Bogdan & Biklen, 1994; Burgess, 2001).

### **6.2.3. Desenvolvimento das sessões da oficina**

#### **6.2.3.1. Sessão 1 – Apresentação do projecto sobre a relação com a escrita**

Apresentámo-nos à turma de 7º ano participante na investigação como uma professora de Português que se encontra a fazer Doutoramento na Universidade e cujo trabalho se relaciona com a escrita dos jovens. Sublinhámos que o nosso objectivo era conhecer melhor os alunos e a sua escrita, ora praticada quando os professores mandam ora por iniciativa própria, para sugerirmos pistas de trabalho aos professores, a partir de tudo o que os alunos nos dissessem e do próprio trabalho que desenvolveriam, orientados por nós. Os alunos perceberam a indispensabilidade da sua participação e mostraram-se motivados, aderindo entusiasticamente a esta “novidade”. Explicámos que não havia respostas certas ou erradas às actividades que iríamos propor, mas apenas desejávamos respostas autênticas e reflectidas; quanto mais o fossem, mais conclusões poderíamos extrair

de forma a dar um contributo para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, tanto do ponto de vista dos professores como dos alunos, que (não) buscam alternativas.

Esta sessão foi orientada para a introdução da temática, o que concretizámos com uma apresentação individual oral em que cada qual falou da “sua” escrita, incluindo a investigadora, mas não sem antes os participantes terem preenchido o questionário “A Tua Escrita”, adaptado à fase intensiva do estudo (anexo 8 – documento 27). Com esta actividade, pretendemos encetar o tom reflexivo e de partilha, essencial e adequado a todas as sessões.

Iniciámos a escrita do diário de bordo, mas, primeiramente, demos a possibilidade de os alunos escolherem a imagem de fundo da página inicial que continha uma instrução geral para o uso deste instrumento (anexo 8 – documento 1), que iria acompanhar todas as sessões. Com esta medida, procurámos que os alunos se comesçassem a apropriar do seu diário.

A concepção material do diário de bordo ocupou-nos substancialmente, pois impunha-se a construção de um instrumento atractivo, útil e eficaz. Abandonámos a ideia de utilizar folhas soltas e preferimos usá-las encadernadas, com uma capa que não esquecesse o título do projecto e que sublinhasse a natureza pessoal do caderno (“*Diário de bordo. Registos da minha participação num Projecto de Investigação sobre a ESCRITA*”<sup>32</sup>) e a pertença institucional (anexo 8 – documento 2).

Atentámos, igualmente, na instrução geral de escrita, cuidando para que correspondesse aos objectivos de investigação e versasse diferentes dimensões da relação com a escrita, sem, no entanto, ostentar uma linguagem fechada. Com efeito, houve uma clara tentativa de adequação da linguagem às vivências quotidianas dos sujeitos. Esta instrução também procurou acentuar a margem de liberdade que pretendíamos conferir aos sujeitos para recorrer a signos não verbais, desde que isso não fosse impeditivo de ir seguindo as instruções da investigadora.

---

<sup>32</sup> Sublinhado nosso.

Em relação ao diário de bordo, destinava-se a cumprir diversos objectivos. Por um lado, era mais um instrumento de fornecimento de dados ao serviço da caracterização do processo de (re)construção da relação com a escrita; por outro, estes dados seriam relevantes, ainda, no decorrer do projecto de intervenção na escola, pois contribuiriam para o ajustamento das estratégias aos sujeitos. Finalmente, esperávamos que este instrumento nos facultasse dados para medir o impacto que a oficina teve nos alunos – que novos conhecimentos, que novos pensamentos tiveram lugar. Assim, transcrevemos todos os diários (anexo 8 – documento 25).

Por fim, despertámos a curiosidade dos adolescentes para um e-mail nosso que receberiam brevemente. Nesse e-mail, redigido no final da sessão 1, ambicionámos, estreitando a relação interpessoal com os sujeitos de investigação através da correspondência electrónica<sup>33</sup>, suscitar reflexões nos alunos acerca das funções e dos sentidos da escrita e dos efeitos da reescrita de uma mensagem no seu destinatário.

Em síntese, e para facilitar o visionamento genérico da sessão 1, apresentamos a sua planificação – modos de operacionalização, objectivos, materiais usados – na tabela que se segue, como, aliás, faremos para cada sessão. Preferimos, neste formato, dar conta da real planificação, ainda que, em sala de aula, possa, por vezes, não ter havido possibilidade de lhe dar integral cumprimento; quando assim for, também o referiremos, no texto que antecede a tabela, assinalando, também, na tabela, com um “x”, as tarefas que não foram feitas.

<b>Modos de operacionalização</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Materiais</b>
Apresentação da investigadora e do projecto. Importância da participação dos alunos.	Sensibilizar para a importância da participação no projecto.	

<sup>33</sup> Toda a correspondência electrónica se encontra no anexo 8 – documento 26. Esta correspondência não foi, contudo, muito assídua, já que muitos alunos tinham a caixa de correio lotada, muitos não tinham Internet em casa e, na escola, havia poucas oportunidades para aceder; além disso, reparámos que estes adolescentes não tinham um hábito muito regular de consultar o e-mail.

Apresentação oral individual de toda a turma e da investigadora – “Eu e a escrita...”	Iniciar a abordagem da relação pessoal com a escrita.	
Preenchimento do questionário “A Tua Escrita”. Pedido de indicação do correio electrónico, pelo menos.	Extrair dados acerca da relação com a escrita dos participantes e da sua caracterização sociocultural.	➤ Questionário “A Tua Escrita” adaptado (anexo 8 – documento 27)
Personalização do diário de bordo.	Familiarizar os participantes com um instrumento transversal de recolha de dados, de uso pessoal.	➤ Diários de bordo; sete opções para a folha de instrução geral (anexo 8 – documento 1)
Marcação de entrevistas. Distribuição dos pedidos de autorização.		➤ Pedido de autorização (anexo 7 – documento 3)
Escrita no diário de bordo a partir da instrução geral.	Avaliar a sessão e contribuir para a preparação das seguintes.	➤ Diários de bordo (anexo 8 – documentos 1 e 2)
Proposta pós-aula – e-mail com a apresentação de PowerPoint “O cego e o publicitário”.	Suscitar reflexão acerca de sentidos e funções atribuídos à escrita bem como dos efeitos da adequação de texto a destinatários específicos.	➤ E-mail redigido após a sessão (anexo 8 – documento 26) ➤ Apresentação “O cego e o publicitário” (anexo 8 – documento 3)

Quadro 10 – Planificação da sessão 1

### 6.2.3.2. Sessão 2 – Depoimentos de escrita

Esta sessão começou por abordar alguns assuntos pendentes, decorrentes da interacção intra e pós-sessão com os sujeitos, nomeadamente, dar conta aos alunos de alguns pedidos que nos haviam feito – escrever dedicatória no placar do dia dos namorados e ler poemas de parede que foram escritos por eles. De facto, notava-se uma preocupação da parte dos alunos em nos fazer participar da sua vida escolar – convite que não poderíamos recusar, pelo que se impunha que nos integrássemos nas suas dinâmicas.

Considerámos, também, oportuno consignar um tempo da sessão a dar informação sobre o questionário preenchido na sessão anterior, pois percebemos,

pelas reacções orais e escritas (no diário de bordo), que os alunos manifestaram curiosidade em saber os resultados. Assim, doseámos e adequámos a informação a transmitir-lhes e dissemos que o questionário nos permitiu começar a conhecer melhor cada um, fazendo revelações muito interessantes para o nosso estudo, como a constatação de que, naquela turma, a escrita extra-escolar é abundante e diversificada. Esta informação pretendia gerar um hetero-conhecimento da relação com a escrita a que os alunos nunca haviam acedido – daí a curiosidade e o interesse, supomos.

Retomámos as verbalizações sobre a relação com a escrita, procurando, primeiro, através dos discursos de outras pessoas, de idades díspares, exemplificar diferentes formas de escrita pessoal e suscitar, nos alunos, o desejo de escrever e de reflectir sobre o mesmo assunto. Assim, usámos sete depoimentos de escrita que recolhemos e alternámos momentos de leitura e de diálogo com momentos de escrita pessoal a partir do texto lido. Resolvemos pôr a utilização da lista ao serviço quer de uma partilha oral mais sistematizada quer de uma expressão escrita mais lauta. Desta forma, usávamos uma forma de escrever tão cara aos alunos – como confirmaremos nos capítulos subsequentes da análise – mas, por vezes, encarada institucionalmente de forma desprestigiante.

As instruções de escrita da lista que demos oralmente sugeriam que os alunos se debruçassem no texto de que mais gostaram – «qual o texto que podia ter sido escrito “por mim”» –, nos aspectos com que mais se identificaram no texto preferido, e porquê, para que serve a escrita para a pessoa que dela falou... e o que é que isto despertou em cada um, se algo surpreendeu. A opção pelo uso da primeira pessoa não é fortuita; com efeito, a tentativa de criar impacto em cada pessoa *per se* era concretizada, por exemplo, nesta abordagem personalizada, falando para todos ao mesmo tempo, mas para qual em particular, fazendo notar a singularidade e a importância da resposta de cada um. Acompanhámos também os alunos, realizando nós próprias a tarefa proposta.

A escrita no diário de bordo não foi feita sem antes entregarmos aos alunos a instrução geral deste instrumento com a imagem que cada um havia escolhido –

para a assinarem como sinal de compromisso com o nosso projecto de investigação. Todos os alunos assinaram, sem reservas.

É, ainda, importante referir que adoptámos, para as nossas sessões, uma disposição de mesas diferente daquela a que os alunos estavam habituados – mesas dispostas em U, para propiciar uma maior interacção do grande grupo.

Não foi possível cumprir toda a planificação; de facto, apenas alguns alunos tiveram oportunidade de fazer a partilha oral – ficando esta tarefa por concluir e não tendo, portanto, oportunidade de avançar para mais um momento de escrita sobre os depoimentos.

<b>Modos de operacionalização</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Materiais</b>
Assuntos pendentes.	Estreitar o contacto com os participantes.	
Informações sobre os resultados do questionário “A Tua Escrita”.	Informar os alunos do andamento do projecto.  Enfatizar o papel preponderante dos participantes no projecto.	
Distribuição de um depoimento de escrita por cada par. Leitura em voz alta (pela investigadora e por alguns alunos voluntários) de todos os depoimentos.	Contactar com uma modalidade de escrita livre acerca da relação com a escrita.  Suscitar verbalização desbloqueada sobre a relação com a escrita.	➤ Sete depoimentos de escrita (anexo 8 – documento 4).
Reacção pessoal aos depoimentos – através da escrita de uma lista de aspectos a relevar para apresentação oral – os aspectos preferidos do texto escolhido e as razões da escolha.	Criar necessidade de escrever para anotar e organizar ideias.	
Partilha oral dos aspectos anotados.	Aprofundar o conhecimento pessoal e interpessoal sobre a relação com a escrita.  Suscitar verbalização	

	desbloqueada sobre a relação com a escrita.	
✎ Escrita, “inspirada” no depoimento preferido, de um depoimento pessoal sobre a escrita.	✎ Criar oportunidade para escrever sobre a relação com a escrita.	
Assinatura do compromisso no diário de bordo. Escrita no diário de bordo a partir da instrução geral.	Avaliar a sessão e contribuir para a preparação das seguintes.	➤ Diários de bordo

Quadro 11 – Planificação da sessão 2

### 6.2.3.3. Sessão 3 – Funções da escrita como actividade pessoal e social

Uma terça parte da sessão 3 foi dedicada à conclusão da partilha oral da sessão anterior. Todas as opiniões eram importantes, por isso nenhum participante deixou de ter oportunidade de se pronunciar – não o tendo feito, quando assim o desejou.

À partida, pensámos dar consecução, nesta sessão, à estratégia planeada de escrita de um depoimento pessoal sobre a escrita. Porém, nesta fase, além do questionário inicial, já tínhamos entrevistado metade dos alunos sobre a sua relação pessoal com a escrita, em que estes assuntos eram abordados, conseguindo obter estas informações. Além disso, foi curioso não pedir aos alunos para fazerem este depoimento, pois pareceu-nos que desconfiaram de que o pediríamos, à semelhança dos textos que leram. Assim, os alunos ficaram surpreendidos por não lhes pedirmos que escrevessem “à maneira do texto lido”.

As duas sessões já realizadas serviram para conhecermos melhor os sujeitos de investigação, falarmos sobre a escrita, preenchermos o questionário “A tua escrita”, falarmos da escrita extra-escolar, pessoal... Tivemos como prioridade começar por suscitar desbloqueamentos, mostrar que muitas pessoas escrevem e por diferentes razões. A escrita extra-escolar surgiu, precisamente, para demonstrar diferentes funções atribuídas ao escrever. Na oficina, também serviu para gerar o sentimento de autor, de identificação com certo texto, de autorização



para escrever, de partilha, de legitimação de uma prática desvalorizada pela escola.

Apoiando-nos nos discursos dos alunos sobre a escrita praticada na/ para a escola (concretamente em situação de entrevista), para planificar as sessões, e notando nesses discursos uma predominância da ideia de literariedade, imaginação, contos e histórias como exemplos de (condições de) boa escrita, percebemos que estes alunos conheciam muito poucos contextos reais de escrita e não sentiam muita necessidade de escrever nem percebiam como se pode agir, escrevendo. Foi nesta ancoragem que concebemos a sessão 3, em que os alunos leram textos autênticos – cartas de reclamação (uma da investigadora e outra de uma pessoa que autorizou a sua divulgação) – e puderam identificar destinatários, remetentes e seu estatuto relativamente ao destinatário, finalidades a atingir com o texto, contexto de produção textual (escolar ou extra-escolar), razões da escrita, alternativas à escrita, para resolver a situação que originou a reclamação e, finalmente, o confronto: “Achas que também terias conseguido escrever algo com a mesma função destes textos? Porquê?”. Depois de falar de escritas pessoais, era o momento de falar da escrita numa vertente mais social – ver o seu sentido, a sua utilidade, para concluir, por exemplo, que a escola e a nossa prática também fora dela nos deve ir habilitando para agir através da escrita.

Assim, esta sessão foi dedicada à discussão sobre a utilidade da escrita, na escola, na vida pessoal e profissional. Uma das cartas estava escrita numa linguagem mais técnica e mais inacessível para os alunos; por isso, achámos que poderíamos utilizar um género comumente extra-escolar, num registo mais corrente e familiar, para facilitar a sua compreensão. Assim, recordando-nos da grande adesão que o depoimento de escrita em jeito de conversação virtual tinha recebido, decidimos simular uma conversação em tempo real na Internet acerca do assunto abordado nessa carta de reclamação<sup>34</sup>. A vertente extra-escolar da escrita estava a ser utilizada, neste caso, para ajudar a descomplexificar, para se

---

<sup>34</sup> Para tal, contámos com a colaboração de Ana Luísa Oliveira, que serviu de interlocutora na conversa virtual (anexo 8 – documento 6).

contemplar o mesmo assunto tratado em textos diferentes, registos de língua diferentes, situações diversas, com outro destinatário. A outra carta, para a Vodafone, por abordar um assunto mais familiar para os alunos, numa linguagem cuidada, mas apesar disso, mais acessível, não carecia deste recurso de explicitação. Além disso, por muito pertinente que, numa aula de LP, fosse a comparação linguística de textos subordinados ao mesmo assunto, mas escritos em situações diferentes, com complexidades, propósitos e destinatários distintos, nesta sessão não nos interessava direccionar o enfoque para esta análise.

Procurando diversificar as estratégias e adequá-las a uma turma de 7º ano, criando momentos mais descontraídos e de algum suspense, resolvemos atribuir os textos com base numa tiragem aleatória de números – ao número 1, corresponderia o texto dirigido à Câmara Municipal; ao número 2, o texto dirigido à Vodafone. Assim, cada aluno tirou um número e entregámos-lhe, seguidamente, o texto respectivo. Antes, porém, de o fazermos, procurámos sensibilizar e preparar os alunos para a actividade nova que se seguiria, comparando-a a uma experiência que, para funcionar, exigia deles muita concentração no cumprimento das tarefas, caso contrário, os resultados podiam ser pervertidos<sup>35</sup>. Sublinhámos a natureza experimental do nosso projecto, a necessidade de ver a que conclusões os alunos são capazes de chegar – daí a necessidade de concentração da parte deles.

Ainda tendo pensado em anteceder uma actividade de escrita de uma discussão oral a partir da leitura dos textos, apercebemo-nos da repetitividade em que, depois, as instruções de escrita caíam. Além disso, era pertinente saber aquilo de que os alunos se apercebiam no contacto solitário com um texto escrito em contexto de comunicação real e as reflexões individuais que esta situação motivava.

Pensámos em nove questões orientadoras da reflexão acerca das cartas de reclamação, que distribuímos aos alunos também aleatoriamente (uma a cada um, havendo, pelo menos, dois alunos com a mesma questão, para impulsionar o

---

<sup>35</sup> Comparámos esta situação a uma experiência de recolha de sangue, em contexto clínico, em que o facto de não ser feita em jejum pode inviabilizar a amostra recolhida.

confronto de ideias), em envelope fechado, que todos abriram ao mesmo tempo. Listamos, seguidamente, as questões, pospondo-lhes a justificação da sua pertinência.

1. Quem escreveu o texto?	Sobre isto, é importante que os sujeitos, para além, de dizerem o nome do remetente, digam o estatuto, o ponto de vista segundo o qual foram escritas as cartas de reclamação – proprietária e requerente de um artigo rústico, num caso; cliente de uma empresa de telecomunicações, noutro.
2. Para quem é escrito o texto?	Identificação do destinatário.
3. Com que finalidade foi escrito o texto? Para quê?	Ambas as cartas são formais e foram escritas com o objectivo de fazer uma reclamação (os alunos poderão referir os aspectos mais particulares das reclamações feitas).
4. Trata-se de um texto escolar ou extra-escolar (livre)? Porquê?	Esta questão pretende suscitar algum pensamento sobre o estatuto específico dos textos extra-escolares – pessoais, íntimos, mas também sociais, comunicacionais. Trata-se de textos extra-escolares pois não foram escritos para a escola nem na escola; são situações reais de comunicação. Mas são textos que, normalmente, são aprendidos na escola e os alunos devem ficar habilitados a escrevê-los – daí a possibilidade de confusão.
5. Qual pensas ter sido o resultado concreto decorrente desse texto? Ou seja, qual pensas ter sido a resposta... e o que pensas que aconteceu?	Com esta questão, tencionamos que os alunos especulem um pouco, imaginem como o destinatário deve ter recebido e encarado a carta, mediante a linguagem usada.
6. Para que serviu a escrita neste caso?	Reflectir sobre a função da escrita – reclamar, tomar uma posição, expor argumentos, obter um resultado favorável.
7. Achas que também terias conseguido escrever algo com a mesma função destes	Tomar consciência do papel activo que devemos ter e reflectir se, de

textos? Porquê?	facto, estamos a ser preparados para isto/se nos sentimos preparados para isso, alertar para a oportunidade que a escola deve oferecer de preparação para a escrita em contexto real.
8. Sem ser através deste texto, que outra forma vias para resolver a situação de que nos fala o texto?	Fazer os alunos equacionarem outras possibilidades para, certamente, chegarem à conclusão de que, nestes casos de reclamação formal, a oralidade exclusiva não resolve, porque “as palavras voam...” e a escrita chega ao órgão superior. Acresce que, muitas vezes, se não é recebido um documento escrito num determinado prazo, as situações nem sequer são reavaliadas – como no caso da reclamação à Câmara Municipal.
9. Qual o acontecimento que está na origem do texto?	É fundamental os alunos perceberem o contexto situacional motivador da escrita.

Quadro 12 – Questões mobilizadoras da sessão 3

A partilha oral foi encadeada pela ordem das perguntas, de modo a confrontar respostas diferentes à mesma questão, advertindo de que não interessava o “acertar” ou “não acertar”, mas relevavam os entendimentos que os alunos eram capazes de fazer e a progressão que a interacção oral lhes possibilitava. Aliás, adensámos a discussão, prevenindo de que haveria lugar à atribuição de uma classificação à primeira versão de resposta e outra à segunda, que só teria lugar após a discussão oral. As notas não eram individuais, mas atribuídas ao grupo e/ou à turma, conforme o progresso que fizesse na compreensão das situações de comunicação em causa. Dessa forma, os alunos veriam a sua progressão e beneficiavam de um debate em grande grupo nesse sentido. A opção por uma componente avaliativa (relativa ao conteúdo das respostas e não transposta para a classificação em LP) destinou-se a aferir a reacção dos alunos a este procedimento que envolvia a reflexão e a reescrita como

possibilidades de repensar as primeiras impressões registadas aquando da leitura dos textos.

De salientar, ainda, que algum tempo era reservado nos momentos finais das sessões para agendar e relembrar da marcação de entrevistas e do pedido de textos escolares e extra-escolares.

<b>Modos de operacionalização</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Materiais</b>
Partilha oral dos aspectos anotados (conclusão).	Aprofundar o conhecimento pessoal e interpessoal sobre a relação com a escrita.  Suscitar verbalização desbloqueada sobre a relação com a escrita.	
Análise individual de dois textos reais (cartas de reclamação) com perguntas condutoras.	Contactar com diferentes modalidades de textos extra-escolares: - cartas de reclamação; - conversação em tempo real na Internet (e perceber o seu contributo na explicitação de sentidos de uma das cartas de vocabulário mais técnico). Equacionar a utilidade da escrita na vida em sociedade. Consciencializar-se de que a escrita é um instrumento de acção ao alcance de todos.	➤ Duas cartas de reclamação (anexo 8 – documento 5), a primeira acompanhada de uma conversa no Messenger (anexo 8 – documento 6); ➤ Nove questões orientadoras.
Discussão em grande grupo a partir das respostas dadas.		
🔧 Aperfeiçoamento individual das respostas dadas.	🔧 Experimentar uma modalidade de escrita e reescrita, com avaliação processual.	
Escrita no diário de bordo a partir da instrução geral.	Avaliar a sessão e contribuir para a preparação das seguintes.	➤ Diários de bordo

Quadro 13 – Planificação da sessão 3

#### **6.2.3.4. Sessão 4 – Agir com a escrita**

Esta sessão foi destinada à conclusão da actividade iniciada na sessão anterior. Recapitulámos as respostas já dadas na partilha oral, dando pistas para conduzir os alunos a captar mais informação que lhes permitisse compreender melhor as situações de comunicação.

Devolvemos a todos as respostas dadas, indicando a classificação atribuída por questão, ou seja, abrangendo os alunos que se debruçaram sobre cada uma. De resto, o debate foi alimentado com questões que levaram os alunos a alcançar as informações em falta e, depois disso, fez-se a avaliação em função das conclusões a que os alunos conseguiram chegar, comparando a nota alcançada com a que fora obtida numa primeira resposta. Era reservado tempo para os alunos acrescentarem, por escrito, a informação em falta.

Dada a importância da discussão oral em ordem ao entendimento mais pleno dos textos e ao aperfeiçoamento das respostas de cada um, alertámos para a necessidade de contribuir para o debate de forma ordeira.

No final da actividade, revelámos os desfechos das situações abordadas pelas cartas – tanto a proprietária do terreno conseguiu demover a Câmara Municipal dos seus iniciais planos urbanísticos, granjeando a possibilidade de construção na área total do seu terreno, como a cliente da empresa Vodafone conseguiu obter uma significativa indemnização (250 €), compensadora dos danos de natureza não patrimonial advenientes da situação irregular ocorrida. Para enquadrar e provar estas afirmações, mostrámos e lemos aos alunos excertos das respostas escritas que os remetentes receberam.

Nesta sessão, tínhamos connosco uma actividade extra, a propor a algum aluno que acabasse o proposto mais cedo, para que continuasse ocupado com algo relevante para as finalidades do projecto. Foi neste contexto que usámos uma anedota – texto habitualmente extra-escolar, nomeadamente nesta turma, como veremos – cuja piada poderia explicar-se recorrendo a terminologia técnica sobre o funcionamento da LP (anexo 8 – documento 7) – polissemia de vocábulos.

A consciencialização de que a escola é uma oportunidade de preparação e de treino para diversas situações comunicativas por escrito era, ainda, um dos objectivos desta actividade, que faria os sujeitos contactarem, também, com os sentidos e motivos que outros encontram para escrever. Para que estas finalidades não passassem despercebidas, elaborámos uma instrução específica para o diário de bordo (anexo 8 – documento 8), de que o excerto que se segue é exemplo parcial:

“Esta experiência fez-te pensar algo mais sobre a escrita?!... Diz-me o quê...

*Fez, fez-me ver que através da escrita posso reclamar, quando não o posso fazer pessoalmente. (AR, 87-89, na sessão 4)”*

<b>Modos de operacionalização</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Materiais</b>
Discussão em grande grupo a partir das respostas dadas.	Contactar com diferentes modalidades de textos extra-escolares: - cartas de reclamação; - conversação em tempo real na Internet (e perceber o seu contributo na explicitação de sentidos de uma das cartas de vocabulário mais técnico). Equacionar a utilidade da escrita na vida em sociedade. Consciencializar-se de que a escrita é um instrumento de acção ao alcance de todos.	➤ Duas cartas de reclamação (anexo 8 – documento 5), a primeira acompanhada de uma conversa no Messenger (anexo 8 – documento 6); ➤ Nove questões orientadoras.
Aperfeiçoamento individual das respostas dadas.	Experimentar uma modalidade de escrita e reescrita, com avaliação processual.	
Escrita no diário de bordo a partir de uma instrução específica.	Avaliar a sessão e contribuir para a preparação das seguintes.	➤ Instrução específica para o diário de bordo (anexo 8 – documento 8)

Quadro 14 – Planificação da sessão 4

#### 6.2.3.5. Sessão 5 - Algumas *representações-obstáculo* em questão

Na altura desta sessão, apenas nos faltava entrevistar dois alunos, no âmbito da primeira série de entrevistas. O tempo decorrido entre a sessão precedente e esta permitiu-nos uma reflexão ponderada a partir de várias fontes – as anotações relativas à oficina, às entrevistas e a ideias possivelmente susceptíveis de servirem para a oficina.

A questão de ter ou não ter jeito ou talento para escrever ou de estar ou não estar com inspiração para uma actividade de escrita bem como as ideias de que uma fértil imaginação é uma condição *sine qua non* para uma boa escrita foram recorrentes nas entrevistas. Outras questões se levantaram, como: Se o pensamento for desorganizado a escrita também o é? Quem escreve muito, escreve melhor? Quem escreve muito fora da escola escreve melhor na escola?

Perpassa os alunos a concepção de que um texto “gatafunhado” é passível de ter uma nota negativa e que isso acontece frequentemente quando não há tempo para o passar a limpo. Ou seja, a diferença entre um rascunho e uma segunda versão é medida pelos ganhos do acto de “passar a limpo”. Outra ideia que, intuitivamente, os alunos revelam é a identificação/ confusão de escrita enquanto acto de produção textual e de forma de escrita pessoal – caligrafia/ gesto de actividade motora.

Quando os alunos verbalizaram as suas dificuldades de escrita, não foram além dos erros ortográficos e da pontuação, na sua grande maioria, o que nos aponta para mais tópicos de reflexão interessante (se não todos no âmbito da oficina, com os alunos, pelo menos no âmbito da nossa investigação) – o que está em jogo no acto de escrita? De que precisamos para escrever? Que consciência metalinguística têm os alunos acerca do funcionamento da língua e dos textos que lhes permita um progresso a partir dos erros reconhecidos e trabalhados? Em que medida o trabalho de grupo pode ajudar ao desenvolvimento de um processo de escrita metalinguisticamente mais apetrechado?



Uma outra questão muito frequente nas palavras dos alunos é os problemas causados pela utilização inconsciente, na escola, de um código de escrita “juvenil”, ou tatuada, como lhe chamou Carlos Sampaio (2005), vulgarmente utilizado em suportes virtuais – computador, telemóvel –, mas a contagiar, com frequência, outros suportes de escrita usados nos contextos mais formais, como a escola. Os alunos chamam a este código a escrita dos “x” e dos “k” ou a escrita do “Messenger”. Uma discussão sobre a utilização deste código adolescente implica pensar na adequação ao destinatário, na especificidade da comunicação por escrito (que se pretende clara e não ambígua), no respeito pela norma da língua e nos contextos em que esta norma (não) permite alguma flexibilidade.

Teríamos várias formas de discutir algumas das questões suscitadas que referimos – debate, questionário,... – a partir de afirmações baseadas nos discursos dos alunos. Como, porém, tínhamos tido sessões em que o debate preencheu largamente os tempos de trabalho e já utilizáramos um questionário, resolvemos adoptar outra modalidade. Assim, elaborámos um texto, que apresentámos como se fosse a transcrição de um momento de aula de LP, em que, propositadamente, mobilizámos, através dos diálogos das personagens, as representações escriturais mencionadas. Contribuir para começar a desmistificar certas *representações-obstáculo* era o objectivo maior que presidia a esta estratégia.

Após o fecho da actividade anterior – divulgação das notas finais – convidámos os alunos para uma actividade nova – a compilação de textos da sua autoria naquele que seria um “livro de textos da turma”, em que procederíamos à socialização de alguns textos extra-escolares (preferencialmente) e escolares dos alunos da turma, que seriam comentados pelos colegas e pela investigadora. Este seria um passo para autorizar a “publicação” dos escritos juvenis, da sua linguagem, dos comentários que despoletaram, fazendo os adolescentes sentirem-se autores, leitores, co-construtores de sentidos, pensando no tempo que se demora a produzir um texto... Assim, os alunos ficaram a saber uma das finalidades imediatas que daríamos aos textos que nos entregavam e auscultámos a receptividade dos alunos a esta estratégia.

A actividade propriamente dita desta sessão exigia, dos alunos, um trabalho individual de escrita durante grande parte do tempo lectivo – facto de que resolvemos prevenir os alunos, sondando se esta foi boa notícia ou não. Distribuímos, então, o texto “Transcrição de um momento de uma aula de LP” (anexo 8 – documento 9), acerca do jeito, talento, inspiração, disposição, imaginação para escrever, que encerram algumas representações destes alunos sobre a escrita que se podem erigir em obstáculos, e convidámos à sua leitura silenciosa e à reflexão orientada pela resposta escrita às questões propostas.

Talvez contra a expectativa dos alunos, não demos lugar à partilha oral, pois interessava-nos, primeiro, ver o que os alunos reflectiam solitariamente. Mais tarde, prepararíamos outra actividade na sequência desta, se víssemos pertinência para tal.

Diferentemente das outras sessões, esta foi passada em escrita solitária – também nos interessava ver a reacção dos alunos face a este procedimento. Entregámos a actividade de “escrita tatuada” (anexo 8 – documento 10) e pedimos um voluntário para ler em voz alta o texto “tatuado”. Depois disso, os alunos responderam às questões apresentadas, que privilegiaram um esquema de opção por argumentos, apresentação de contra-argumentos e convite à refutação, reformulação e emissão de comentário opinativo, à medida de um aluno do 7º ano, como é evidente.

<b>Modos de operacionalização</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Materiais</b>
Conclusão da actividade anterior – divulgação da nota final dos pares.		
Convite para uma actividade de turma – elaboração de um livro a partir de uma compilação de textos dos próprios alunos.	Valorizar as produções escriturais dos alunos (preferencialmente as extra-escolares).  Socializar (divulgar) os textos dos alunos.	
Reflexão, por escrito, a partir de algumas questões derivadas de um diálogo escrito, simulado pela	Reflectir e problematizar certas <i>representações-obstáculo</i> acerca da escrita e	➤ Texto: “Transcrição de um momento de uma aula de

investigadora, entre uma professora e seus alunos, acerca de concepções escriturais inibidoras.	do processo de escrever.	Português...” e respectivas questões (anexo 8 – documento 9);
A escrita com abreviaturas próprias dos suportes virtuais – questionamento da validade, função.	Equacionar o lugar do código de escrita tatuada em vários contextos de escrita (escolar e extra-escolar).	➤Exercício sobre a necessidade (?) de abreviar a ortografia (anexo 8 – documento 10);
Escrita no diário de bordo a partir de uma instrução específica (em diálogo directo com a instrução geral, para não a remeter ao esquecimento).	Avaliar a sessão e contribuir para a preparação das seguintes.	➤Instrução específica para o diário de bordo, sessão 5 (anexo 8 – documento 11).

Quadro 15 – Planificação da sessão 5

#### 6.2.3.6. Sessão 6 – A grafia adolescente em contexto escolar

Esta sessão foi dedicada à conclusão da actividade de escrita tatuada da sessão anterior, que fora dois dias antes, apenas. Advertimos os alunos de que tivessem em conta as nossas dúvidas, registadas no diário de bordo, e voltámos a insistir para que escrevessem o máximo que pudessem para nos explicarem bem, pois não iríamos perguntar oralmente. Dissemos que, de facto, ficámos com algumas dúvidas, fruto, talvez, da sua explicitação truncada ou da nossa má interpretação e fizemo-los tomar consciência de que, se não pudéssemos voltar a perguntar por escrito, haveria falhas na comunicação que comprometeriam o nosso trabalho; por isso, aconselhámos, “quando escrevemos, temos de pensar na pessoa para quem escrevemos, no que estamos a escrever e no «para quê» de estarmos a escrever”...

Após a actividade, houve uma interacção oral sobre a mesma e, finalmente, o tempo de inscrever o comentário já pedido no diário de bordo, acrescentando uma opinião sobre a sessão e sugestões.

Com o objectivo de darmos prova das leituras atentas que fazíamos das escritas dos alunos e de que íamos tendo noção de alguns “resultados”, como os alunos diriam, informámos de que, na tradução do excerto de escrita de

Messenger para escrita em LP padrão, houve manifestas confusões entre vocábulos, como exemplificámos: estar” com “tar”, “que” com “k”, “teste” com “texté”, “visto” com “bisto”, “é” com “e”, “enterrar” com “interrar”... E pedimos, na sequência desta informação, que os alunos pensassem no significado destas ocorrências e nas consequências que estas confusões quase inconscientes podiam ter em contexto escolar.

A finalizar esta sessão (de, apenas, 1 hora), e porque os alunos ficariam de férias e a próxima sessão seria quase um mês depois, entregámos, a cada aluno, uma frase, porque susceptível de ser associada às entrevistas e às discussões da oficina, - “A inspiração existe, mas tem de te encontrar a trabalhar.” (Picasso) (anexo 8 – documento 12), durante a escrita no diário de bordo, com a finalidade de verificar se os alunos também a comentariam.

<b>Modos de operacionalização</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Materiais</b>
Conclusão da actividade anterior – escrita tatuada. Registos e partilha oral.	Equacionar o lugar do código de escrita tatuada em vários contextos de escrita (escolar e extra-escolar).	
Escrita no diário de bordo a partir da actividade da aula e da instrução geral.	Avaliar a sessão e contribuir para a preparação das seguintes.	➤ Frase como recordação (anexo 8 – documento 12).

Quadro 16 – Planificação da sessão 6

#### **6.2.3.7. Sessão 7 – Socialização de textos extra-escolares e escolares**

Esta sessão beneficiou de mais um balanço a partir das ideias registadas, das entrevistas e das notas de campo feitas. Numa sessão, teríamos de fazer o comentário aos textos dos alunos, a incorporar no livro de turma e, na última, pediríamos aos alunos que preenchessem um questionário destinado a substituir a última entrevista prevista, já que não teríamos tempo de a realizar durante o ano lectivo; além disso, os alunos disponibilizavam-se tanto, durante o seu tempo livre, para duas entrevistas, que não queríamos saturar os nossos participantes com mais uma marcação de entrevista.

Apesar de considerarmos, na sequência das sessões anteriores, que era pertinente voltar a debater certas *representações-obstáculo* sobre a escrita, não nos parecia que fosse já a melhor oportunidade para o fazer, pois a sessão anterior tinha sido muito orientada para a escrita individual e não queríamos repetir a temática nem a estratégia. Além disso, a professora de LP da turma anunciara que poderia dar-nos duas aulas no mês de Junho. Assim, não tendo garantias de termos uma aula no mês de Maio, achámos impropício iniciar, com os alunos, uma tarefa que, decerto, teria de ser concluída semanas depois. Teria algum interesse, é certo, ver se, tanto tempo decorrido, os alunos ainda se lembravam da sessão, mas considerámos que, sendo a primeira vez que são proporcionadas aos alunos estas reflexões, seria também muito ambicioso desejar que, passado tanto tempo, se lembrassem de questões levantadas. Além disso, tanto tempo de distância entre a resposta escrita e a partilha em grande grupo resultaria numa discussão oral mais empobrecida, menos entusiasmada, porque os alunos, possivelmente, já não se lembrariam.

Decidimos, portanto, consagrar a sétima sessão à redacção de um comentário sobre um texto de um colega. Fazendo o balanço dos textos que nos tinham sido entregues, seleccionámos um texto por sujeito e decidimos a quem o iríamos atribuir, obedecendo a alguns critérios que explicitaremos. Pensámos, também, que a noção de comentário era demasiado lata, pelo que imperava que déssemos, aos alunos, recomendações mais específicas que os ajudassem na tarefa. Acima de tudo, o que se pretendia era que todos se autorizassem a escrever algo que pudesse ser mostrado aos outros, que os alunos se sentissem autores, receptores, leitores,... Assim, elaborámos algumas questões orientadoras (anexo 8 – documento 13), que não obrigariam os alunos a responder nesse formato, mas que pretendiam ser uma indicação dos aspectos a contemplar no comentário. Desta forma, desencadeámos a escrita de comentários mais uniformes e que foram ao encontro de aspectos necessários no âmbito do nosso trabalho – expectativas criadas por elementos paratextuais; sentimentos face aos textos dos colegas; apreciação relativa à escrita dos colegas; equacionamento do contexto de escrita –

escolar ou extra-escolar – em que o texto teve origem; hetero-avaliação dos textos, segundo critérios “escolares”; reflexão sobre o tempo do processo de escrita.

Listamos, agora, a tabela com os títulos e o número de textos que nos haviam sido entregues, dividindo-os por cada sujeito<sup>36</sup> e por contexto de produção – escolar e extra-escolar:

Sujeitos	Textos extra-escolares	Textos escolares	Total
<b>AD</b> ♀		Imaginação do meio da história “A estrela” de Vergílio Ferreira.	1
<b>AL</b> ♀	“Liberdade”, “Para sempre”, “Perdão”, “Assim”, “Ideia russa”, “A cor das vogais”, “Pescaria”, “Flor de Inverno”, “A Lapiseira”, “Poema da morte na estrada”, “As minas”, “Uma nova palavra” – cópias de poemas; “Destes olhos cor de avelã” – poema original; “A gaivota” – narrativo, inventado.	Texto sobre a publicidade; imaginação do meio da história “A estrela” de Vergílio Ferreira.	16
<b>AR</b> ♀		Texto sobre a publicidade; imaginação do meio da história “A estrela” de Vergílio Ferreira.	2
<b>S</b> ♀		Texto sobre a publicidade; imaginação do meio da história “A estrela” de Vergílio Ferreira.	2
<b>B</b> ♀	“O destino” - original.	Texto sobre a publicidade; imaginação do meio da história “A estrela” de Vergílio Ferreira; “És feliz?”	4
<b>H</b> ♂		Texto sobre a publicidade; imaginação do meio da história “A estrela” de Vergílio Ferreira; “A Gata Borralheira”, texto dramático, trabalho de grupo.	3
<b>JA</b> ♂	“Cavalgar pelo tempo. Portugal”, “The Alien. O Planeta Zort”, “Homo Lupus” – originais.	Texto sobre a publicidade; imaginação do meio da história “A estrela” de Vergílio Ferreira.	5
<b>JAN</b>		Texto sobre a publicidade;	2

<sup>36</sup> Indicamos, também, através de um símbolo convencional, o sexo de cada sujeito.

♂		imaginação do meio da história “A estrela” de Vergílio Ferreira.	
<b>M</b> ♂		Imaginação do meio da história “A estrela” de Vergílio Ferreira; narração de um sonho (feito no apoio de LP).	2
<b>MJ</b> ♀		Texto sobre a publicidade; imaginação do meio da história “A estrela” de Vergílio Ferreira; “És feliz?”.	3
<b>MA</b> ♀		Texto sobre a publicidade; imaginação do meio da história “A estrela” de Vergílio Ferreira; “És feliz?”.	3
<b>R</b> ♂	“Tempo de amor” – poema original	Texto sobre a publicidade; imaginação do meio da história “A estrela” de Vergílio Ferreira.	3
<b>RT</b> ♀		Texto sobre a publicidade; imaginação do meio da história “A estrela” de Vergílio Ferreira.	2
<b>SI</b> ♀	“Aia” - original; “Palavras homónimas”, “O Raposo – Personificação”, “Diz a avó” – cópias.	Texto sobre a publicidade; imaginação do meio da história “A estrela” de Vergílio Ferreira; “Quando abriu a porta”.	7
<b>SO</b> ♀	“As minhas férias (Verão)”, “As férias do meu Natal”, “Eu estou tão triste...” – originais.	Texto sobre a publicidade; imaginação do meio da história “A estrela” de Vergílio Ferreira; “És feliz?”.	6
<b>V</b> ♀	“O acidente” - cópia.	Texto sobre a publicidade; imaginação do meio da história “A estrela” de Vergílio Ferreira; “Kengah e a Maré Negra” (ditado); “A flor agreste” (ditado); “O Bom Gilberto”.	6
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>40</b>	<b>67</b>

Quadro 17 – Textos extra-escolares e escolares recolhidos no estudo de caso

Os critérios para a escolha dos textos a comentar foram os seguintes: escolhemos, sempre que possível<sup>37</sup>, um texto extra-escolar, uma vez que era nossa intenção dar visibilidade às produções extra-escolares dos alunos e divulgá-las na turma, incentivando a sua valorização e ensaiando uma permeabilização possível da escola a estes textos. Também optámos por textos extra-escolares originais, produzidos pelos próprios alunos, quando os tínhamos. Na falta de textos extra-escolares, escolhemos um escolar. Contrariamente ao que imaginámos, não foi possível, dada a calendarização efectiva, trocar ideias com os alunos acerca do texto de cada um a seleccionar para o livro da turma. Não obstante, os alunos também desconheciam os nossos critérios e seria, também, viável inquirir a sua opinião sobre a nossa decisão (na segunda entrevista).

Os textos escolhidos foram transcritos por nós, com duas versões – uma exactamente igual à dos alunos; a outra, com alterações de superfície na ortografia e na pontuação, apenas – isto porque os textos seriam publicados no livro de textos da turma e pretendemos garantir uma maior legibilidade e correcção ortográfica, como já dissemos. Na segunda entrevista, demos a oportunidade de os alunos apreciarem as alterações introduzidas por nós, aferindo a sua compreensão metalinguística das mesmas.

Enumeramos, de seguida, os textos que escolhemos, explicando o motivo da selecção, para cada caso:

Sujeitos	Textos escolhidos <sup>38</sup>	Motivos da selecção
AD	Imaginação do meio da história “A estrela” de Vergílio Ferreira.	Era o único que possuíamos.
AL	“Destes olhos cor de avelã”	Dos textos extra-escolares e originais, considerámos este o mais bem conseguido.
AR	Carta de reclamação, na sequência dum trabalho escrito sobre publicidade.	Aborda um assunto que é familiar aos colegas – os telemóveis.

<sup>37</sup> Não temos textos extra-escolares de todos os alunos pois muitos não os encontravam, já não os tinham ou esqueciam-se de no-los trazer – eram os motivos que alegavam.

<sup>38</sup> Vide anexo 10 – documentos 1 a 17.



<b>S</b>	Carta de reclamação, na sequência dum trabalho escrito sobre publicidade	Considerámo-lo de melhor qualidade que o outro entregue.
<b>B</b>	“O destino”	É o único texto extra-escolar que possuímos desta aluna.
<b>H</b>	Carta de reclamação, na sequência dum trabalho escrito sobre publicidade	Apesar do interesse dos outros dois textos – “A Gata Borralheira” e “A estrela” – decidimos escolher a carta de reclamação. Isto porque o primeiro é demasiado longo e não caberia no livro da turma, para além de que, a ser incluído, haveria uma grande disparidade em relação à extensão dos textos dos colegas; a carta de reclamação não foi avaliada muito positivamente pela professora e podia ser eventualmente interessante submetê-la a uma avaliação dos colegas.
<b>JA</b>	Texto extra-escolar sugerido por nós – “Inovação”	Pensámos usar o texto “Homo Lúpus”, por ser o mais bem conseguido e capaz de despertar o interesse quer de quem o ler quer do JA. Também ponderámos a possibilidade de usar o texto sobre História, que pareceria nitidamente escolar, pois talvez fosse interessante os alunos verem como, sem ser por obrigação, se podem escrever coisas relacionadas com a escola... Era a parte inicial deste último que escolheríamos, se o JA não tivesse enviado a tempo, por correio electrónico, um texto que o desafiámos a fazer <sup>39</sup> .
<b>JAN</b>	Imaginação do meio da história “A estrela” de Vergílio Ferreira.	Considerámo-lo o de melhor qualidade.
<b>M</b>	Texto feito no apoio de LP	Não hesitámos em escolher um texto que era desconhecido dos colegas.
<b>MJ</b>	“És feliz”	Escolhemos este texto dado o seu carácter pessoal, possibilitado e aceite em contexto escolar e devido ao facto de ainda não termos escolhido nenhum dos textos desta actividade escolar das aulas de LP desse ano.
<b>MA</b>	“És feliz”	Motivos semelhantes aos da escolha do texto de MJ.

<sup>39</sup> Este aluno, o mais novo da turma, tinha avançado um ano no percurso escolar dado o seu grau elevado de desenvolvimento cognitivo. Como tal, o nosso tratamento com ele era diferenciado, nalguns aspectos – como, por exemplo, neste caso, em que achámos que seria motivador lançar-lhe um desafio novo. Propusemos-lhe a escrita de um texto que versasse um tema da sua preferência – o impacto da evolução tecnológica no mundo. Sugerimos, inclusivamente, o visionamento de um filme de ficção científica, género tão ao gosto deste pré-adolescente – “O Homem transparente”, realizado por Paul Verhoeven, E.U.A., 2000.

<b>R</b>	“Tempo de Amor”.	É o único texto extra-escolar que possuímos deste aluno.
<b>RT</b>	Carta de reclamação, na sequência dum trabalho escrito sobre publicidade	Apesar de a intenção ser o treino de uma carta formal, este texto da RT apresentava um registo demasiado coloquial e pretendíamos ver o que os alunos diziam a este respeito.
<b>SI</b>	“Aia”	Texto extra-escolar, original.
<b>SO</b>	“As minhas férias (Verão)”	Dos textos extra-escolares, é o mais diversificado.
<b>V</b>	“O acidente”	É o único texto extra-escolar que possuímos desta aluna.

Quadro 18 – Textos seleccionados para o livro da turma

A decisão do texto a atribuir a cada aluno também obedeceu a alguns princípios, pois não queríamos correr o risco de alguém tirar aleatoriamente o seu próprio texto ou, mesmo, de ficar com o texto dum colega que estivesse sentado ao lado ou dalgum colega cuja escrita extra-escolar já conhecesse<sup>40</sup>. Distribuímos, então, os textos atendendo a estes critérios e, ainda, conforme a aptidão do aluno para o assunto, a extensão e o tipo de texto. Assim:

<b>Sujeitos</b>	<b>Textos para comentar</b>	<b>Motivos</b>
<b>AD</b>	“Destes olhos cor de avelã”	A AD entenece-se com o tema dos amores... Talvez goste do poema, susceptível de lhe prender a atenção. Além disso, senta-se longe da AL, autora.
<b>AL</b>	“Tempo de amor”	A AL gosta de escrever poemas; será interessante constatar que mais alguém da turma escreve poemas. O autor (R) senta-se longe da AL.
<b>AR</b>	“O acidente”	A AR já demonstrou apreciar um bom texto... e senta-se longe da V, autora.
<b>S</b>	“Inovação”	Julgamos que este tema poderá interessar à S, com uma postura sempre tão

<sup>40</sup> Nas entrevistas, os sujeitos comentavam conhecer textos livres de alguns colegas que não se inibiam de os mostrar.

		crítica, de quem também não gosta de “lamechices”. E não está ao lado do JA, autor.
<b>B</b>	“Aia”	Julgamos que a B vai apreciar este conto. E não está ao lado da SI, autora.
<b>H</b>	Carta de reclamação, na sequência dum trabalho escrito sobre publicidade (sobre um produto)	Este texto tem as mesmas falhas que tinha o que o H fez. Será que se apercebe das falhas no texto do colega? E está sentado longe da RT, autora.
<b>JA</b>	Campismo na Serra da Estrela	Pensamos que este texto é susceptível de surpreender o JA e, sobretudo, mostrar-lhe que o M é capaz de escrever textos.
<b>JAN</b>	Carta de reclamação, na sequência dum trabalho escrito sobre publicidade (sobre a Sapo ADSL)	O JAN tem perspicácia; talvez esta carta um pouco “mordaz” lhe desperte interesse.
<b>M</b>	“O Destino”	Este texto pode fazer o M reflectir... Está sentado longe da B.
<b>MJ</b>	“As minhas férias (Verão)”	Pensamos que a MJ gostará de ler este texto, pelo estilo juvenil de escrita. Também não está ao pé da SO.
<b>MA</b>	“És feliz” (da MJ)	A MA gostará de saber o que alguém escreveu... e o que significa para essa pessoa ser feliz.
<b>R</b>	Imaginação do meio da história “A estrela” de Vergílio Ferreira. (da AD)	O R está longe da AD. Achamos que ele gosta deste estilo de texto.
<b>RT</b>	Carta de reclamação, na sequência dum trabalho escrito sobre publicidade (sobre um Audi)	Este texto tem as mesmas falhas que tinha o que a RT fez. Será que se apercebe das falhas no texto do colega? E está sentada longe do H.
<b>SI</b>	Imaginação do meio da história “A estrela” de Vergílio Ferreira. (do JAN)	A SI está longe do JAN. Gosta de ver textos com histórias.
<b>SO</b>	Carta de reclamação, na sequência dum trabalho escrito sobre publicidade	A SO gosta de telemóveis, pelo que deve interessar-se por este texto da AR.

	(sobre um telemóvel)	
V	“És feliz” (da MA)	Acho que a V vai gostar de ler um texto pessoal como este da MA.

Quadro 19 – Critérios de distribuição dos textos a comentar pelos alunos

Explicámos oralmente a actividade, com base na folha de instruções (anexo 8 – documento 13) que distribuámos. Depois disso, entregámos, a cada aluno, um envelope personalizado com o texto de um colega que lhe fora atribuído. Pedimos, ainda, aos alunos que, no final do seu comentário, dissessem quem achavam que era o autor do texto que acabaram de ler, justificando.

Finda esta actividade, realizámos outra em grande grupo, para diversificar as estratégias. Escrevemos, no quadro, *“Escrever bem é não dar erros”*, afirmação inferida a partir dos depoimentos dos alunos nas entrevistas. Perguntámos quem estava de acordo. Foi distribuído um novo exercício (anexo 8 – documento 14), na sequência deste mote, para ser realizado individualmente. Neste trabalho, os alunos assumiram o papel de professores e/ou de avaliadores de textos e tiveram de pontuar, como num teste sumativo, cada uma das duas respostas possíveis num grupo de expressão escrita que pedia um texto de opinião. Um dos textos apresentava uma estruturação fraca e um desenvolvimento lacunar, não tendo erros ortográficos; o outro revelava uma estrutura consentânea com a escrita de opinião, mas ostentava flagrantes erros ortográficos.

Houve lugar a uma partilha no grupo-turma, com o objectivo de ouvir opiniões contrastantes sobre os textos. Dada a manifestação de interesse por parte dos sujeitos participantes, assumimos o compromisso de, na sessão subsequente, revelar o que a maioria da turma achava em relação aos textos avaliados e, ainda, a autoria dos textos anteriormente comentados nesta sessão.

Finalmente, adoptámos o mesmo procedimento para a afirmação *“Para teres uma boa escrita tens de ter uma letra bonita”*, igualmente emergente das entrevistas, havendo, também, lugar a manifestação de opinião. O interessante era ver se os alunos mantinham a opinião depois do exercício proposto (anexo 8 – documento 15). Neste, éramos nós o alvo de questionamento – o nosso (suposto) desempenho

escolar e a nossa caligrafia (com que os alunos contactavam através do diário de bordo). Imaginávamos que os alunos fossem sinceros e reconhecessem que a nossa caligrafia não é das mais legíveis e ordeiras e percebessem que isso não era impeditivo de um desempenho escritural aceitável – prova disso era a classificação que obtínhamos em LP, quando éramos aluna.

<b>Modos de operacionalização</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Materiais</b>
Ser autor e leitor de um texto – escolar ou extra-escolar.  Comentário a um texto de um colega, para incorporar o “livro” de textos da turma.	Valorizar as produções escriturais dos alunos (preferencialmente as extra-escolares).  Socializar (divulgar) os textos dos alunos.	➤Orientações para a realização do comentário a um texto de um colega (anexo 8 – documento 13);
<i>“Escrever bem é não dar erros”; “Para teres uma boa escrita tens de ter uma letra bonita”</i> – recolha de opiniões e exercícios posteriores para problematizar cada uma destas representações (percebidas nas entrevistas).	Reflectir e problematizar certas <i>representações-obstáculo</i> acerca da escrita e do processo de escrever.	➤Questões para pensar na importância do erro ortográfico num texto – avaliação de dois textos (anexo 8 – documento 14); ➤Situação prática para questionar a importância da caligrafia (anexo 8 – documento 15).
Escrita no diário de bordo a partir da instrução geral.	Avaliar a sessão e contribuir para a preparação das seguintes.	

Quadro 20 – Planificação da sessão 7

#### 6.2.3.8. Sessão 8 – O processo de escrever

Conforme combinado com os alunos, iniciámos esta sessão revelando a autoria de cada texto comentado e, concomitantemente, quem tinha e não tinha acertado na autoria do texto. Entretanto, pedimos que os alunos respondessem, no diário de bordo, a estas questões: “Ficaste surpreendido com o resultado – ou seja, com a pessoa que, afinal, é autora do teu texto? Ficaste a conhecê-la um pouco melhor? Era difícil adivinhar?”. Seguidamente, e ainda no âmago desta actividade,

distribuímos um envelope a cada participante com as seguintes questões, relativas a três situações verificadas, no intuito de apurar mais informações acerca de como estava a ser vivido o processo de socialização textual:

<p><b>Alguém adivinhou que o texto era teu.</b></p>	<p>Como te sentes com isso (contente, indignado, surpreendido, satisfeito...)?</p> <p>Achaste que, para o teu colega, foi fácil adivinhar?</p> <p>Gostaste de mostrar os teus textos?</p> <p>Como podes continuar a mostrá-los?</p>
<p><b>Alguém pensou que esse texto fosse teu (e fornecíamos o texto cuja autoria tinha sido erradamente atribuída)</b></p>	<p>Como te sentes com isso (contente, indignado, surpreendido, satisfeito...)?</p> <p>Agora já sabes de quem é... Ora diz.</p> <p>O teu colega achou que este texto era teu: isso para ti é um elogio ou uma crítica? Era bom ou mau teres sido tu o autor deste texto?</p> <p>Gostarias de ter sido tu a escrever este texto? Porquê?</p> <p>Achas que conseguirias ter escrito este texto assim? Ou farias pior? Ou melhor?</p>
<p><b>Não acertaram no teu texto nem pensaram que algum dos textos fosse teu.</b></p>	<p>Como te sentes com isso (contente, indignado, surpreendido, satisfeito...)?</p> <p>Os teus colegas não te atribuíram a autoria de nenhum texto – o que achas que isso significa? Que não escreves muito?</p> <p>Escreves mesmo pouco?</p> <p>Significará que não escreves bem? Que escreves tão bem que não havia nenhum texto que pudesse ser teu?</p>

--	--

Quadro 21 – Dinâmica inicial na sessão 8

Para terminar a actividade relativa aos erros ortográficos, informámos os alunos da média de nota atribuída a cada um dos textos e dos motivos justificativos apontados pela turma<sup>41</sup>. Desenvolvemos alguma reflexão sobre os critérios em jogo na avaliação do texto escrito, nomeadamente do peso da ortografia, normalmente menor do que o da coesão e coerência textuais. Pedimos aos alunos que, no diário de bordo, respondessem a esta questão – “O que pudeste concluir/aprender com o trabalho sobre os erros ortográficos?”. Pretendíamos não misturar as actividades e garantir que os alunos optimizavam as reflexões feitas oralmente.

Naquela que considerámos a segunda parte da sessão, distribuímos, pelos alunos, quatro questões de resposta fechada – “sim” ou “não” (anexo 8 – documento 16) – formuladas a partir das declarações dos alunos nas entrevistas, procurando um registo de linguagem próximo do dos alunos<sup>42</sup>; cada questão era entregue a quatro alunos, mas que estavam fisicamente distantes, de modo que ninguém tivesse, ao seu lado, um colega com uma questão igual. Depois de os alunos responderem, numa primeira fase, verificámos se a resposta tinha sido afirmativa ou negativa e distribuímos a tarefa seguinte em função disso (anexo 8 – documento 16).

Embora a actividade não tenha ficado concluída, pedimos aos alunos que escrevessem no seu diário de bordo um balanço da sessão, com base numa instrução específica (anexo 8 – documento 17).

Modos de operacionalização	Objectivos	Materiais
Conclusão das actividades da sessão anterior.	Reflectir e problematizar certas <i>representações</i> -	➤ “Alguém pensou que esse texto fosse

<sup>41</sup> A este aspecto referir-nos-emos no capítulo seguinte.

<sup>42</sup> Porém, incorremos numa imprecisão na segunda questão – usámos a expressão “língua escrita” quando esta pode abarcar a leitura e a escrita; na realidade, queríamos referir-nos, apenas, à produção escrita.

	<p><i>obstáculo</i> acerca da escrita e do processo de escrever.</p> <p>Avaliar o impacto da socialização dos textos dos alunos nos próprios.</p>	<p>teu”; “Não acertaram no teu texto nem pensaram que algum dos textos fosse teu”; “Alguém adivinhou que o texto era teu” – percepção do autor, consoante a situação em que se encontre;</p>
<p><i>“Sei falar Português; por isso, a escrita deriva automaticamente do oral”; “Dominar bem a língua escrita é saber inventar uma história muito original, bem feita, como um texto literário”; “É preciso ter um dom para escrever bem”; “Para escrever, primeiro pensa-se tudo; depois é deixar «correr a pena» ” – percursos de reflexão, a partir destas frases, sintetizadoras de representações-obstáculo captadas nos discursos dos alunos, com perguntas orientadoras.</i></p>	<p>Reflectir e problematizar certas <i>representações-obstáculo</i> acerca da escrita e do processo de escrever.</p>	<p>➤ Perguntas e situações para repensar cada uma das afirmações postas em debate (cf. Modos de operacionalização; anexo 8 – documento 16);</p>
<p>Escrita no diário de bordo a partir de uma instrução específica.</p>	<p>Avaliar a sessão e contribuir para a preparação das seguintes.</p>	<p>➤ Instrução específica para o diário de bordo (anexo 8 – documento 17).</p>

Quadro 22 – Planificação da sessão 8

#### 6.2.3.9. Sessão 9 – Processo de escrita: questionamentos

Nesta sessão, começámos por presentear os alunos com uma surpresa – uma carta nossa que lhes era dirigida (anexo 8 – documento 18), colocada dentro do diário de bordo, que se destinava a agradecer, motivar e responsabilizar os alunos, preparando-os para, com mais empenho, se esforçarem para recordar a actividade iniciada quase há um mês, que era importante concluir com seriedade e reflexão. Escrever a reacção à carta foi a primeira tarefa.

Depois de todos concluírem a escrita acerca da carta e da actividade anterior, foi o momento de, oralmente, partilhar as reflexões feitas e alimentar outras, com tópicos previamente preparados por nós, conducentes a uma problematização mais complexa e fidedigna do processo de escrever.



Na tentativa de verificar a medida em que os alunos tinham interiorizado novos elementos de reflexão sobre o processo de escrita, oferecemos algumas situações para resposta no diário de bordo (anexo 8 – documento 19), que se destinavam, também, a elaborar uma síntese das conclusões a que teríamos chegado, em conjunto, na discussão oral.

<b>Modos de operacionalização</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Materiais</b>
Conclusão das actividades da sessão anterior.  Partilha e discussão oral.	Reflectir e problematizar certas <i>representações-obstáculo</i> acerca da escrita e do processo de escrever.	➤ Carta aberta (anexo 8 – documento 18).
Escrita no diário de bordo a partir de uma instrução específica.	Avaliar a sessão e a reflexão oportunizada.	➤ Instrução específica para o diário de bordo (anexo 8 – documento 19).

Quadro 23 – Planificação da sessão 9

#### **6.2.3.10. Sessão 10 – Balanço da participação feito pelos sujeitos**

Na décima e última sessão, pedimos aos alunos que respondessem, no seu diário de bordo, ao questionário “Eu, a Escrita e os Outros” (anexo 8 – documento 20), que substituiu aquela que seria a terceira entrevista para avaliação e balanço da experiência de participação no projecto de investigação. Com efeito, as duas entrevistas feitas a cada sujeito prolongaram-se durante os quatro meses de realização da oficina<sup>43</sup>, pelo que achámos mais proveitoso pedir aos adolescentes que reflectissem por escrito, dando-lhe pistas nesse sentido, organizadas em torno de algumas dimensões (relacionadas com questões abordadas ao longo da oficina):

- i. A escrita (“escrever bem?”, concepções de aprendizagem da escrita, a globalidade da utilização/ utilidade da escrita);

<sup>43</sup> A primeira série de entrevistas acerca da relação com a escrita escolar e extra-escolar começou a 10 de Fevereiro e ficou concluída a 21 de Abril de 2006; a segunda série, focalizada em textos escolares e extra-escolares – dos alunos e de outros adolescentes da mesma idade (recolhidos *a priori*) –, de 26 de Abril a 2 de Junho de 2006.

- ii. A participação no projecto “Eu, a Escrita e os Outros” (recordações, aprendizagens, preferências, aspectos desagradáveis, diferenças em relação às aulas de LP, investimento na escrita, opiniões, exigências sentidas);
- iii. As atitudes e opiniões (desempenho individual, dificuldades, sentidos...);
- iv. Novidades... (novidades sobre a escrita, sentimentos durante a escrita, mudanças na maneira de pensar sobre a escrita, escrita extra-escolar,...);
- v. Outras actividades realizadas (entrega de textos, preenchimento do diário de bordo, entrevistas);
- vi. Sugestões e perspectivas (“surpresa?”, “desilusão?”, “arrependimento?”, ideias para as aulas de LP, sugestões).

Como sinal de reconhecimento pela participação voluntária dos alunos, ao longo de quatro meses, não só em sala de aula, mas, também, nos seus tempos livres, nas entrevistas, entregámos a cada participante uma carta de agradecimento (anexo 8 – documento 21) e um certificado de participação (anexo 8 – documento 22) que relevou a participação distinta e empenhada do educando no projecto de Doutoramento, em várias modalidades, bem como a importância do conhecimento e da reflexão sobre a relação com a escrita no contexto de ensino-aprendizagem da escrita, em LP, particularmente.

Foi nesta sessão que também entregámos aos alunos o livro de textos da turma – *Eu, a Escrita e os Outros. Textos extra-escolares e escolares* (anexo 8 – documento 23) – policopiado<sup>44</sup>, e informando-os de que seria distribuído por alguns docentes e biblioteca da escola – o que cumpriu o objectivo maior de socializar, preferencialmente, textos extra-escolares que os alunos nos tinham

---

<sup>44</sup> Foi a forma possível, dada a resposta ao nosso pedido formulado ao então Presidente do Conselho Directivo do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa (anexo 7 – documento 4).

entregado e, na falta destes<sup>45</sup>, textos escolares. Cada texto era seguido de dois comentários – um, de um colega de turma; o outro, da investigadora.

É importante, ainda, referir que continuámos a manter contactos informais com os alunos, preferencialmente por correio electrónico e, por sua sugestão, organizámos, para a turma, ainda nesse ano lectivo, uma visita de estudo (anexo 7 – documento 6) – que, sob o ponto de vista ético, foi uma contrapartida, sinónimo do nosso investimento em agradecer aos alunos que tinham colaborado connosco. Esta iniciativa mereceu-nos algumas mobilizações institucionais, como se compreende (anexo 7 – documento 5), bem como alguma pesquisa e, ainda, a elaboração de um guia para os alunos (anexo 7 – documento 7).

A escola também nos convidou – a nós e a outra colega, jovem investigadora, que se encontrava, também, a desenvolver o seu estudo empírico noutra turma – a redigir um artigo para o jornal escolar, informando e relatando, minimamente, a experiência de investigação que decorreria na escola, para conhecimento de toda a comunidade escolar (anexo 7 – documento 8). Esta foi uma experiência deveras interessante, pois que também nos colocou numa situação nova de escrita, de cujo processo também quisemos dar conta aos alunos, aproveitando para fazer sobressair alguns aspectos da reflexão que conduzira os nossos trabalhos de investigação e explicando a sua origem.

Planificação da sessão 10		
Modos de operacionalização	Objectivos	Materiais
Questionário para avaliação do projecto.	Avaliar o projecto.	➤ Questionário final (anexo 8 – documento 20)
Carta de agradecimento e certificado de participação. Livro de textos da turma.	Agradecer, simbolicamente, a participação dos alunos.	➤ Carta de agradecimento (anexo 8 – documento 21) ➤ Certificado de participação (anexo 8 – documento 22) ➤ Livro de textos da

<sup>45</sup> Por os alunos se esquecerem de os levar para a escola ou por já não os encontrarem – mas nunca por rejeição, reitere-se.

		turma (anexo 8 – documento 23)
--	--	--------------------------------

Quadro 24 – Planificação da sessão 10

## 7. Síntese

Neste capítulo, a nossa prioridade foi sintetizar as linhas de trabalho que nos levaram à formulação de questões e de objectivos investigativos bem como descrever o percurso metodológico que traçámos a partir deste referencial epistemológico, desde os estudos parcelares exploratórios ao estudo-piloto e ao dispositivo de investigação principal.

Assim, explicámos como a articulação de metodologias quantitativas e qualitativas se adequou à realização de uma investigação sobre o fenómeno complexo que a relação com a escrita constitui, adaptando-se a uma fase mais extensiva e a outra mais intensiva da investigação e privilegiando o favorecimento da emergência das perspectivas dos sujeitos participantes.

A par da descrição de procedimentos, fundamentámos as opções tomadas ao nível da concepção e da implementação do dispositivo de investigação em argumentos de ordem metodológica, conceptual, ética – sustentados, também, por experiências no terreno de investigação.

Tivemos como prioridade, também, fornecer uma visão panorâmica do trabalho empírico, bem como dos dados recolhidos, a par com uma explicitação do desenvolvimento dessa intervenção no campo – periodização, condições, materiais elaborados. O desenvolvimento da oficina sobre a escrita obedeceu aos dados emergentes das entrevistas e dos diários de bordo dos sujeitos e procurou contemplar três dimensões da escrita que poderão ser destrinchadas a partir do que fomos afirmando: a pessoal, a social e a cognitiva ou processual.

Em suma, parece-nos que os discursos de sujeitos do EB, sendo lugar por excelência de manifestação de traços das suas concepções e representações face à escrita, são promissores quanto à possibilidade de caracterizar e compreender a sua relação com a escrita. Nos próximos capítulos, partindo da explicitação de categorias que recolhemos do corpo teórico, entretanto afinadas no estudo-piloto e a partir da análise dos discursos dos sujeitos, procederemos a um estudo

aprofundado da sua relação com a escrita, discernindo as diferentes dimensões aí implicadas e apontando para a forma como se combinam, sustentando discussões a vários níveis.

## CAPÍTULO II – AS PRÁTICAS DE ESCRITA EXTRA-ESCOLAR E ESCOLAR DE ALUNOS DOS 6º E 8º ANOS DE AVEIRO

*Achei muito interessante porque a escrita é a vida, sem a escrita não se pode viver e gosto de partilhar coisas pessoais com alguém, através da escrita. Gostei, achei que era muito engraçado e didáctico, ajudando assim a libertar a escrita.*

(Resposta III. 2 no questionário nº 170 –  
Aluna do 8º ano de escolaridade, 12 anos, nunca reprovou;  
a nota mais frequente a Português é 3)

### 1. Introdução

A explicitação do desenho metodológico do nosso trabalho possibilitou-nos a contextualização necessária para o surgimento, agora, de capítulos dedicados à análise e discussão dos dados recolhidos. Neste capítulo, debruçamo-nos sobre a fase designada extensiva da nossa investigação – a aplicação do questionário “A tua escrita” (anexo 1). Tendo já referido as fontes para a construção deste instrumento bem como os objectivos que presidem à sua concepção e implementação, consagramos este capítulo ao trabalho de campo de recolha dos questionários, começando por enumerar as escolas participantes e procedendo à análise estatística e qualitativa que este instrumento permitiu.

Primeiramente, com base nos elementos fornecidos pelo questionário, faremos uma caracterização do público-alvo. Segue-se a apresentação dos resultados, organizados consoante os dados se referem ao contexto extra-escolar de produção escritural ou ao contexto escolar.

## 2. Análise do questionário “A Tua Escrita”

### 2.1. Contexto de recolha de dados

Recolhemos 226 questionários, 113 do 6º ano e 113 do 8º ano<sup>1</sup>, em escolas do distrito de Aveiro, todas localizadas em áreas predominantemente urbanas. As escolas participantes foram as seguintes:

2º Ciclo - 6º ano	Nº de questionários recolhidos	3º Ciclo - 8º ano	Nº de questionários recolhidos
Escola básica dos 2º e 3º Ciclos de Aguada de Cima	14	Escola básica dos 2º e 3º Ciclos de Aguada de Cima	16
Escola básica dos 2º e 3º Ciclos de João Afonso	21	Escola básica dos 2º e 3º Ciclos de João Afonso	16
Escola básica dos 2º e 3º Ciclos de Gafanha da Encarnação	21	Escola secundária com 3º Ciclo do EB de Adolfo Portela	20
Escola básica dos 2º e 3º Ciclos do Dr. João Rocha Pai	20	Escola secundária com 3º Ciclo do EB de José Estêvão	22
Escola básica do 2º Ciclo Padre António Morais da Fonseca	18	Escola secundária com 3º Ciclo do EB Dr. Jaime Magalhães Lima	20
Escola básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Acácio de Azevedo	19	Escola secundária com 3º Ciclo do EB de Gafanha da Nazaré	19
TOTAL	113	TOTAL	113

Quadro 25 – Escolas participantes na fase extensiva do estudo

À excepção da escola secundária com 3º Ciclo do EB de Adolfo Portela, fomos nós que, pessoalmente, nos dirigimos a cada escola e recolhemos os questionários, numa turma que aleatoriamente a escola nos atribuía, consoante a disponibilidade de horário. Pedíamos, contudo, em cada escola, que não fosse escolhida uma turma “boa”, mas heterogénea em termos de aproveitamento

---

<sup>1</sup> Cf. Capítulo I da Parte II.

escolar e pertença sociocultural. Os questionários foram respondidos num ambiente de silêncio, tendo-se verificado um grande envolvimento dos alunos no seu preenchimento. Esclarecemos dúvidas aos respondentes, quando surgiram. Julgamos que vale a pena referir, também, um episódio que registámos nas notas de campo e que é muito revelador, em sintonia com resultados encontrados nas entrevistas, como veremos. No momento inicial de apresentação do questionário, quando referimos que era sobre a escrita, uma aluna perguntou “*Sobre a letra?*”; dissemos que era sobre a escrita de textos e a mesma aluna inquiriu novamente: “*Sobre os erros? Os erros que a gente dá?*”. Explicámos que os erros não nos interessavam, apenas saber os textos que eram escritos e, de resto, como habitualmente, fazíamos notar a imprescindibilidade da participação dos alunos e a importância dos dados que os questionários iam revelar para todos aqueles que se dedicam ao ensino, daí a necessidade da sinceridade, em que insistíamos. Como sempre, garantíamos o anonimato de cada sujeito e dizíamos que os resultados constariam num “livro” que seria a nossa tese de Doutoramento – como noutras escolas, muitos alunos mostraram-se interessados em conhecer os resultados do nosso trabalho. De notar ainda que, numa das escolas, uma aluna perguntou-nos se aplicaríamos este questionário aos professores – ora aí estava uma pista de investigação futura...

Considerámos todos os questionários recolhidos para tratamento, apesar de termos equacionado, inicialmente, a possibilidade de retirar da amostra aqueles que indiciassem preenchimento aleatório ou tendencioso. No entanto, esta opção não se justificou, pois só nos pareceu que isso acontecesse, parcialmente, no questionário 7, que assinalou sempre “nunca” na produção extra-escolar, e no questionário 9, onde nos apercebemos de contradições – o respondente só assinala a *cópia de receitas de cozinha* e a escrita de *fichas* “poucas vezes”; de resto, o valor “nunca”; porém, assinala o grau máximo “Sim, adoro escrever!” relativamente à escrita extra-escolar, o que não parece congruente. No entanto, estas suposições podiam não ter fundamento – dada a possibilidade de corresponderem, verdadeiramente, às práticas dos sujeitos;



além disso, de resto, estes questionários referidos não tinham mais nenhum elemento que levantasse dúvidas.

## **2.2. Caracterização do público-alvo**

### **2.2.1. Distribuição etária e por género**

Os respondentes ao questionário têm uma percentagem muito semelhante de indivíduos do sexo masculino e feminino: 51,1% são raparigas e 48,9% são rapazes. A média de idades é 12,5 anos ( $\text{desvio-padrão}^2=1,40$ ), sendo a mediana e a moda igual a 13 anos. As idades variam dos 10 aos 17 anos, o que indica que alguns alunos se encontram precocemente no 6º ano e outros já ultrapassaram a idade normal de frequência da escolaridade obrigatória, sem a ter completado:

<b>Idade</b>	<b>%</b>
10	4,4
11	27,0
12	17,3
13	33,2
14	10,2
15	6,2
16	0,4
17	1,3

Tabela 1 – Distribuição etária dos respondentes

### **2.2.2. Nacionalidade**

A maior parte dos respondentes é de nacionalidade portuguesa (95,1%); em percentagem muita reduzida, encontrámos alunos de outras nacionalidades – francesa, guineense, venezuelana, entre outras, conforme ilustra a tabela 2, abaixo<sup>3</sup>:

---

<sup>2</sup> Doravante indicado pela sigla “s”.

<sup>3</sup> Na realidade, o distrito de Aveiro, segundo o relatório do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2007), não é um dos distritos com maior concentração de população estrangeira: “A soma da população residente nos três primeiros distritos (Lisboa, Faro e Setúbal) representa cerca de 70% do valor total do país (306 672 cidadãos, face ao universo de 435 736), expressando a grande assimetria na distribuição da população estrangeira pelo território nacional.” (2007, p. 14). Por este motivo, não considerámos pertinente a utilização de outros indicadores, nomeadamente a origem étnica e cultural dos progenitores – até porque o fenómeno de dispersão da população estrangeira por mais distritos, além dos primeiros referidos, remonta ao ano 2000 (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, 2007). De qualquer modo, em termos da concentração da população

Nacionalidade	%
Portuguesa	95,1
Francesa	1,3
Alemã	0,4
Guineense	0,9
Venezuelana	0,9
Ucraniano	0,4
Espanhol	0,4
Brasileiro	0,4

Tabela 2 – Nacionalidade dos respondentes

### 2.2.3. Composição do agregado familiar, nível de instrução e profissão

Os alunos que nos responderam ao questionário estão inseridos em agregados familiares compostos por três pessoas, em média, e com um máximo de sete elementos. A média de idades é de 34 anos, com um desvio-padrão de 16,64 e leque amplo entre idade mínima de 1 ano e a máxima de 88 anos. Relativamente à ocupação profissional, a profissão mais frequente é a de operário/auxiliar; os serviços e quadros técnicos superiores, em segundo e terceiro lugar, respectivamente, como profissões mais frequentes – apesar de terem uma percentagem bastante inferior à de estudante, aplicável aos irmãos, como se constata pela observação da tabela abaixo:

Profissões	%
Operários/auxiliares	29,7
Estudantes	25,8
Serviços	8,6
Quadros técnicos superiores	7,0
Domésticas	5,7
Empregados de balcão	5,5
Quadros técnicos intermédios	5,1

---

estrangeira, verifica-se uma supremacia dos distritos do litoral, em que se inclui Aveiro, com 17130 cidadãos estrangeiros.

Empregados de escritório, serviços	3,5
Reformados	2,7
Desempregados	2,5
Empresários/ dirigentes	2,2
Agricultores, pescadores	1,4
Militar	0,2

Tabela 3 – Profissões dos agregados familiares dos inquiridos

As profissões coadunam-se, *grosso modo*, com os resultados obtidos no que respeita à escolaridade do agregado familiar, embora alguns alunos não tenham fornecido todas as informações a este nível. A maioria das pessoas com quem os respondentes vivem tem as habilitações básicas obrigatórias:

Nível de instrução dos familiares	%
Nenhuma	1,8
1º Ciclo por concluir	6,7
4º Ano	21,5
6º Ano	22,8
9º Ano	21,3
12º Ano	12,6
Licenciatura	11,8
Mestrado	0,7
Doutoramento	0,7

Tabela 4 – Nível de instrução dos agregados familiares dos inquiridos

Preferimos apresentar a escolaridade de todas as pessoas dos agregados familiares, pois estudos anteriores demonstram a importância que os irmãos mais velhos assumem no acompanhamento escolar dos mais novos – a seguir à mãe, são os membros da família mais solicitados, por exemplo, para ajudar a fazer os trabalhos de casa (Canário, Alves, & Rolo, 2001, p. 93).

#### 2.2.4. Percurso escolar: retenções e classificação a Português

No que respeita às retenções no mesmo ano de escolaridade, foram 29,3% os alunos que já ficaram retidos do total de 226; destes, 17,8% ficaram retidos

uma vez; 9,3%, duas vezes e, ainda, 1,8%, três vezes. A retenção é, no entanto, mais elevada nos alunos do sexo masculino – 34,9% do conjunto de todos os rapazes (113 rapazes) já reprovaram, paralelamente a 23,5% do conjunto de todas as raparigas inquiridas (113).

A distribuição dos alunos que reprovaram segundo o grau de instrução dos pais também nos mostra que não diferem das descrições que a Sociologia tem evidenciado: quanto mais baixa a escolaridade dos pais, maior a frequência de reprovação dos filhos:

Nível de instrução do pai	Reprovações (%)
4º Ano	12,9
6º Ano	7,9
9º Ano	5,9
12º Ano	1,0
Licenciatura	1,0
Mestrado	0,0
Doutoramento	0,0

Tabela 5 – Correlação entre nível de instrução do pai e reprovações

Nível de instrução da mãe	Reprovações
4º Ano	11,7
6º Ano	8,9
9º Ano	3,9
12º Ano	1,7
Licenciatura	0,0
Mestrado	0,0
Doutoramento	0,0

Tabela 6 – Correlação entre nível de instrução da mãe e reprovações

Os alunos inquiridos, a julgar pela nota mais frequente à disciplina de Português, têm um desempenho “suficiente”, visto que 50,5% têm nível 3 (que, aliás, coincide com a moda e a mediana desta distribuição; a média é 3,49, com desvio de 0,75); 33,8% têm 4 e 10,4%, 5; apenas 5,4% dos alunos declaram ter nota negativa “dois” como a nota mais frequente na disciplina de Português. Quando, em raros casos, os alunos escreveram duas notas mais frequentes, considerámos a média das notas referidas. Se virmos a distribuição das notas

consoante o género, apercebemo-nos de que são as raparigas que têm notas mais elevadas bem como são os rapazes que, em número superior, têm as notas mais baixas:

		Nota mais frequente a Português			
		2	3	4	5
Género	<b>Feminino</b>	4,3%	43,5%	39,1%	13,0%
	<b>Masculino</b>	6,6%	57,5%	28,3%	7,5%

Tabela 7 – Nota mais frequente a Português, por género

### 2.3. Práticas de escrita extra-escolar

No âmbito das práticas de escrita extra-escolar desta população de alunos do 6º e do 8º ano, concretamente na questão de tabelas com textos livres para assinalar a frequência de escrita ou a não escrita, os índices de resposta foram francamente positivos, pois, no máximo, apenas registámos a falta de 5 respostas, que, em parte, acreditamos ter ficado a dever-se a distração. Outras respostas não foram contabilizadas, porque os alunos, propositadamente ou por lapso, assinalaram dois valores de frequência de escrita; nestes casos, seria arbitrário escolher um deles. Apresentamos, primeiramente, uma tabela referente às práticas de escrita livre (tabela 8), agrupadas em categorias já descritas<sup>4</sup>:

	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes
<b>Tabela A – escrita poética</b>	40,30 <sup>5</sup>	29,97	21,49	8,25
<b>Tabela B – escrita memorialista</b>	49,25	22,19	17,02	11,54
<b>Tabela C – escrita utilitária</b>	44,87	26,27	19,72	9,14
<b>Tabela D – escrita dramática/BD</b>	62,05	23,04	10,84	4,07
<b>Tabela E – escrita reflexiva/intimista</b>	59,56	17,86	11,93	10,65
<b>Tabela F – escrita narrativa</b>	55,96	21,92	16,76	5,37
<b>Tabela G – escrita de passatempo</b>	48,88	25,32	16,31	9,49
<b>Tabela H – escrita comunicacional</b>	24,40	19,16	22,53	33,90

Tabela 8 – Frequência de práticas de escrita livre, agrupadas em categorias

<sup>4</sup> Para as categorias, cf. capítulo I – Parte II. Nas tabelas, os dados estão sempre indicados em percentagem.

<sup>5</sup> Consideramos, nos quadros de síntese das tabelas do questionário, a média da “percentagem válida”, que exclui os valores em falta (“missings”), apesar de estes terem sido muito poucos.

Os textos que mais de metade dos alunos não escreve por livre iniciativa são os que agrupámos nas categorias de escrita dramática e BD, escrita reflexiva/intimista e escrita narrativa. Por sua vez, os textos que registam valores mais significativos em “muitas vezes” são os que enquadrámos numa escrita comunicacional e memorialista. Juntando os valores da frequência positiva de escrita (“poucas vezes”, “algumas vezes” e “muitas vezes”) em “Sim”, temos que, efectivamente, é a tabela H que contém os textos que um grande número de alunos escreve livremente, seguido de quase 60% de estudantes que afirmam manter uma escrita designada poética. Mais de metade do universo dos nossos respondentes escreve memórias, textos utilitários e para passar o tempo:

	Não	Sim
<b>Tabela A – escrita poética</b>	40,30	59,70
<b>Tabela B – escrita memorialista</b>	49,25	50,75
<b>Tabela C – escrita utilitária</b>	44,87	55,13
<b>Tabela D – escrita dramática/BD</b>	62,05	37,95
<b>Tabela E – escrita reflexiva/intimista</b>	59,56	40,44
<b>Tabela F – escrita narrativa</b>	55,96	44,04
<b>Tabela G – escrita de passatempo</b>	48,88	51,12
<b>Tabela H – escrita comunicacional</b>	24,40	75,60

Tabela 9 – Práticas de escrita livre, agrupadas em categorias

Uma análise mais detalhada por tipos de texto fornece mais dados<sup>6</sup>:

Práticas de escrita	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Fazes letras para canções?	55,6	26,2	15,6	2,7
2. Escreves poemas?	34,7	36,0	21,8	7,6
3. Copias canções?	36,4	23,1	28,0	12,4
4. Copias poemas?	34,5	34,5	20,6	10,3
5. Registas situações engraçadas que te aconteçam ou que aconteçam a outros?	39,1	29,3	23,6	23,6
6. Já escreveste algum diário como recordação de umas férias, de uma viagem...?	50,7	16,0	15,1	18,2

<sup>6</sup> Nas tabelas com todos os tipos de texto, arredondamos as percentagens a uma casa decimal.

<b>Práticas de escrita</b>	<b>Nunca</b>	<b>Poucas vezes</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>
7. Escreves a história da tua vida?	58,0	21,2	12,4	8,4
8. Escreves fichas sobre assuntos favoritos (personalidades famosas, computadores, danças,...)?	52,0	21,5	20,2	6,3
9. Escreves pequenos textos a legendar fotografias?	37,1	33,0	21,9	8,0
10. Escreves listas, por exemplo, de CD's, filmes, jogos, livros, compras, amigos, nomes giros...?	20,4	24,9	32,4	22,2
11. Escreves regras para jogos?	48,4	28,3	17,5	5,8
12. Já escreveste sugestões a alguém ou numa loja?	68,9	21,8	7,6	1,8
13. Copias receitas de cozinha?	42,4	28,1	18,8	10,7
14. Escreves peças de teatro (comédias, etc...)?	72,5	16,7	8,1	2,7
15. Escreves Banda Desenhada (B. D.)?	51,6	29,4	13,6	5,4
16. Escreves, para ti, críticas/opiniões/resumos sobre filmes, programas de TV, livros...?	57,4	25,6	13,9	3,1
17. Registas sonhos/pesadelos que tenhas à noite?	67,6	18,7	9,3	4,4
18. Rediges cartas a alguém imaginário?	80,4	11,2	7,6	0,9
19. Escreves cartas a ti mesmo?	86,6	8,5	1,8	3,1
20. Escreves algum diário?	49,8	15,7	12,6	22,0
21. Escreves ideias tuas?	33,6	25,6	22,9	17,9
22. Escreves segredos teus ou de outras pessoas?	57,7	17,1	12,6	12,6
23. Escreves reflexões, desabafos teus?	43,5	20,6	14,8	21,1
24. Escreves histórias, contos?	41,1	25,9	26,3	6,7
25. Escreves a vida de pessoas célebres ou imaginárias?	70,9	17,9	7,2	4,0
26. Anotas palavras que te agradem?	46,2	29,6	16,1	8,1
27. Escreves mensagens em código?	41,1	25,4	18,8	14,7
28. Anotas frases giras/máximas/expressões?	38,7	24,0	22,7	14,7
29. Escreves anedotas que inventes?	48,2	24,8	15,8	11,3
30. Anotas palavras novas que apareçam?	43,0	34,5	13,9	8,5
31. Inventas reportagens, entrevistas?	65,8	22,1	8,6	3,6
32. Escreves textos semelhantes aos publicitários?	74,4	17,5	4,5	3,6
33. Escreves adivinhas inventadas por ti?	57,8	23,8	12,1	6,3

Práticas de escrita	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
34. Tu e pessoas tuas conhecidas já escreveram algo em conjunto (caderno de dedicatórias, livro de autógrafos, livro de curso, cadernos de amigos,...)?	35,9	30,0	21,1	13,0
35. Escreves palavras inventadas por ti e/ou pelos teus amigos?	57,7	20,0	17,7	4,5
36. Cópia adivinhas, lengalengas?	43,7	28,4	20,3	7,7
37. Cópia anedotas?	34,1	23,8	24,2	17,9
38. Escreves cartas a alguém?	25,7	30,5	28,8	15,0
39. Escreves mensagens escritas (sms) em telemóveis, na Internet?	10,7	8,5	16,5	64,3
40. Escreves e-mails?	21,0	15,2	22,8	41,1
41. Teclas com amigos/familiares/desconhecidos em chats?	31,7	10,3	15,2	42,9
42. Fazes dedicatórias por escrito?	39,3	23,2	19,6	17,9
43. Escreves recados, bilhetes?	19,5	27,0	28,8	24,8
44. Já escreveste convites?	23,0	19,5	26,1	31,4

Tabela 10 – Frequência de práticas de escrita livre, por tipos de texto

Uma observação geral da tabela relativa aos tipos de texto extra-escolares evidencia-nos uma preponderância de respostas afirmativas ora em “poucas” ora em “algumas vezes”. Destacam-se, no entanto, alguns tipos de texto que mais alunos afirmam escrever “muitas vezes”: *Registo de situações engraçadas que aconteçam; diário como recordação de umas férias, de uma viagem; listas úteis; diário; ideias; reflexões, desabaços; cópia de anedotas; sms; e-mails, conversa virtual; dedicatórias; recados, bilhetes; convites*. Mesmo nestes casos mencionados como os que apresentam valores mais expressivos em “muitas vezes”, a distribuição da população apresenta uma boa dispersão de resultados, o que significa que a frequência de escrita é muito variável.

Para termos uma ideia mais precisa dos textos que os alunos preferem escrever por livre vontade, vejamos a tabela 11, organizada em “Não” e “Sim”, isto é, de práticas de escrita que os alunos declaram não realizar e realizar:

Práticas de escrita	Não	Sim



Práticas de escrita	Não	Sim
1. Fazes letras para canções?	55,6	44,4
2. Escreves poemas?	34,7	65,3
3. Cópia canções?	36,4	63,6
4. Cópia poemas?	34,5	65,5
5. Registas situações engraçadas que te aconteçam ou que aconteçam a outros?	39,1	76,4
6. Já escreveste algum diário como recordação de umas férias, de uma viagem...?	50,7	49,3
7. Escreves a história da tua vida?	58,0	42,0
8. Escreves fichas sobre assuntos favoritos (personalidades famosas, computadores, danças,...)?	52,0	48,0
9. Escreves pequenos textos a legendar fotografias?	37,1	62,9
10. Escreves listas, por exemplo, de CD's, filmes, jogos, livros, compras, amigos, nomes giros...?	20,4	79,6
11. Escreves regras para jogos?	48,4	51,6
12. Já escreveste sugestões a alguém ou numa loja?	68,9	31,1
13. Cópia receitas de cozinha?	42,4	57,6
14. Escreves peças de teatro (comédias, etc...)?	72,5	27,5
15. Escreves Banda Desenhada (B. D.)?	51,6	48,4
16. Escreves, para ti, críticas/opiniões/resumos sobre filmes, programas de TV, livros...?	57,4	42,6
17. Registas sonhos/pesadelos que tenhas à noite?	67,6	32,4
18. Rediges cartas a alguém imaginário?	80,4	19,6
19. Escreves cartas a ti mesmo?	86,6	13,4
20. Escreves algum diário?	49,8	50,2
21. Escreves ideias tuas?	33,6	66,4
22. Escreves segredos teus ou de outras pessoas?	57,7	42,3
23. Escreves reflexões, desabaços teus?	43,5	56,5
24. Escreves histórias, contos?	41,1	58,9
25. Escreves a vida de pessoas célebres ou imaginárias?	70,9	29,1
26. Anotas palavras que te agradem?	46,2	53,8
27. Escreves mensagens em código?	41,1	58,9
28. Anotas frases giras/máximas/expressões?	38,7	61,3
29. Escreves anedotas que inventes?	48,2	51,8
30. Anotas palavras novas que apareçam?	43,0	57,0
31. Inventas reportagens, entrevistas?	65,8	34,2
32. Escreves textos semelhantes aos publicitários?	74,4	25,6

Práticas de escrita	Não	Sim
33. Escreves adivinhas inventadas por ti?	57,8	42,2
34. Tu e pessoas tuas conhecidas já escreveram algo em conjunto (caderno de dedicatórias, livro de autógrafos, livro de curso, cadernos de amigos,...)?	35,9	64,1
35. Escreves palavras inventadas por ti e/ou pelos teus amigos?	57,7	42,3
36. Cópia adivinhas, lengalengas?	43,7	56,3
37. Cópia anedotas?	34,1	65,9
38. Escreves cartas a alguém?	25,7	74,3
39. Escreves mensagens escritas (sms) em telemóveis, na Internet?	10,7	89,3
40. Escreves e-mails?	21,0	79,0
41. Teclas com amigos/familiares/desconhecidos em chats?	31,7	68,3
42. Fazes dedicatórias por escrito?	39,3	60,7
43. Escreves recados, bilhetes?	19,5	80,5
44. Já escreveste convites?	23,0	77,0

Tabela 11 – Práticas de escrita livre, por tipos de texto

Há alguns textos que mais de metade dos alunos diz que nunca escreve: *letras de canções; diário como recordação de umas férias/ viagem; história da própria vida; fichas sobre assuntos favoritos; sugestões; peças de teatro; BD; críticas/ opiniões/ resumos sobre filmes ou outros; sonhos e pesadelos; cartas a alguém imaginário e a si próprio; segredos; vida de pessoas célebres; reportagens e entrevistas; textos como os publicitários; adivinhas e palavras inventadas*. De resto, mais de metade dos alunos assume a escrita das diversas práticas apresentadas, em percentagens que variam de 50,2% a 89,3%. Podemos, assim, destacar 3 conjuntos de práticas:

- Práticas massivas<sup>7</sup>: são 36 as práticas que ultrapassam os 40%, de entre as quais 9 se situam entre 40 e 50%; 19, entre 51% e 70% e 7 ultrapassam os 71%;
- Práticas com frequência mediana – 6, que estão compreendidas entre 20 e 40%;
- Práticas de pouca frequência – 2 práticas com menos de 20%.

À luz destes resultados, impõe-se uma constatação: fora da escola, os adolescentes escrevem, massivamente, textos diversificados – 42 práticas de

<sup>7</sup> A classificação das práticas resulta de uma adopção e adaptação da divisão tripartida de práticas de escrita extra-escolares de adolescentes, usada por M.-C. Penloup (1999), em que, designadamente, as práticas assumidas por mais de 40% de respondentes são consideradas “massivas”.

escrita, em 44, são escritas por 20 a quase 90% dos alunos. Decerto que, à semelhança dos resultados encontrados em França, com *collégiens*, estes resultados convidam-nos a corrigir a imagem de um adolescente “*absolument étranger ou hostile au monde de l’écrit*” (Penloup, 1999, p. 41). A constatação de existência consistente de práticas de escrita extra-escolar sugere, segundo M.-C. Penloup, que a relação dos adolescentes com a escrita está longe de ser tão negativa quanto se poderia imaginar. No entanto, preferimos conter esta dedução, pois, dada a dualidade escritural revelada em estudos já analisados, e noutros estudos exploratórios que empreendemos (Cardoso & Pereira, 2007a, 2007b, 2007c), consideramos que, à DE, interessa menos qualificar a relação com a escrita dos adolescentes apenas a partir de indícios de produção extra-escolar, mas, sobretudo, procurar conhecer essa relação nos vários contextos em que se constrói e perspectivar formas de trabalhar didacticamente a dualidade escritural evidente nos alunos, que parece ser um indício de não transposição de saberes informais para o contexto formal escolar. Está mais em causa, no nosso entender, o equacionamento didático desta escrita extra-escolar e de como o aluno desenvolve uma relação “una” com a escrita – escolar e extra-escolar. Com efeito, um estudo recente, publicado nos Estados Unidos, que dá conta da relação entre escrita, tecnologia e alunos adolescentes norte-americanos, destaca que a escrita informal, elaborada fora da escola, é menos comum que a escrita escolar (em termos de quantidade), mas mais valorizada e apreciada pelos seus autores (Lenhart, Arafeh, Smith, & Macgill, 2008), que consideram insatisfatório o ensino da escrita escolar e merecedor de mudanças e melhorias.

Mesmo se foi possível formular uma primeira constatação a partir dos dados revelados sobre as práticas de escrita extra-escolar de alunos do EB, os resultados de conjunto têm de ser afinados, na procura de outras respostas: Quem escreve mais, os rapazes ou as raparigas? Os alunos do 6º ou os do 8º ano? Os melhores ou os piores alunos? Para responder a estas questões, consideramos três variáveis, em separado ou correlacionadas: género – rapaz/rapariga; ano de escolaridade – 6º/ 8º; desempenho escolar – evidente

em dois indicadores: a nota mais frequente à disciplina de Português e o nº de retenções escolares.

Apresentamos, primeiramente, uma tabela que mostra a percentagem das práticas de escrita extra-escolar realizadas por raparigas e por rapazes, assinalando, a negrito, o valor máximo para cada tipo de texto:

Práticas de escrita	% de Raparigas	% de Rapazes
Letras para canções	53,1	35,4
Poemas	79,6	50,4
Cópia de canções	78,8	46,9
Cópia de poemas	80,5	47,8
Situações engraçadas que aconteçam	78,8	41,6
Diário como recordação de férias, viagem...	73,5	24,8
História da tua vida	69,9	14,2
Fichas sobre assuntos favoritos	57,5	37,2
Legendas de fotografias	72,6	51,3
Listas de CD's, filmes, etc...	85,0	73,5
Regras para jogos	50,4	50,4
Sugestões a alguém ou em lojas	33,6	28,3
Cópia de receitas de cozinha	70,8	43,4
Peças de teatro	38,9	15,0
Banda Desenhada (B. D.)	52,2	42,5
Críticas, opiniões, resumos sobre filmes, programas de TV, livros...	51,3	31,9
Sonhos, pesadelos	41,6	22,1
Cartas a alguém imaginário	25,7	13,3
Cartas a ti mesmo	19,5	7,1
Diário	83,2	15,9
Ideias tuas	84,1	46,0
Segredos teus ou de outras pessoas	61,1	21,2
Reflexões, pensamentos, desabafos teus	82,3	29,2
Histórias, contos	69,0	47,8
Vida de pessoas célebres ou imaginárias?	33,6	23,9
Palavras que agradem	64,6	40,7
Mensagens em código	66,4	49,6
Frases giras, máximas, expressões	76,1	45,1
Anedotas inventadas	42,5	58,4
Palavras novas	69,0	43,4
Reportagens, entrevistas	41,6	25,7
Textos semelhantes aos publicitários	29,2	21,2
Adivinhas inventadas	39,8	43,4
Escrita em conjunto (caderno de dedicatórias, livro de autógrafos, livro de curso, cadernos de amigos,...)	77,9	48,7
Palavras inventadas	49,6	32,7
Cópia de adivinhas, lengalengas	57,5	52,2

Práticas de escrita	% de Raparigas	% de Rapazes
Cópia de anedotas	76,1	53,1
Cartas	86,7	61,1
Mensagens escritas (sms) em telemóveis, na Internet	94,7	81,4
E-mails	85,8	69,9
Teclar com amigos, familiares, desconhecidos em chats	74,3	61,1
Dedicatórias escritas	75,2	45,1
Recados, bilhetes	92,0	69,0
Convites	85,0	69,0
Outros	38,9	22,1

Tabela 12 – Práticas de escrita livre, por tipos de texto e género

Como podemos observar, todas as práticas de escrita são realizadas, maioritariamente, por raparigas, à exceção de:

- *regras para jogos* – que colhem igual percentagem de escreventes nos rapazes e nas raparigas (50,4%);
- *anedotas inventadas*, que são mais da preferência dos rapazes (58,4% vs 42,5%);
- *adivinhas inventadas* (43,4% vs 39,8%).

No estudo de M-C. Penloup (1999, p. 54), estas práticas também eram mais frequentes nos rapazes.

Se atentarmos nas diferenças entre as percentagens no feminino e no masculino, verificamos que, no máximo, as práticas que os rapazes mais escrevem distam, em relação às das raparigas, 15,9%. Já a vantagem das raparigas em relação aos rapazes pode ir até ao máximo de 67,3%, no caso da escrita de *diários*. A diferença entre as percentagens maiores no feminino e as do masculino é, em média, de 24,2%, o que significa que esta média é superior à máxima diferença que existe entre as percentagens masculina e feminina numa das práticas que são os rapazes a escrever mais (15,9%).

Destacamos, ainda, as 11 práticas escriturais femininas que se revelam com diferenças, em relação aos rapazes, sempre superiores a 30%:

- *Cópia de canções*;
- *Cópia de poemas*;
- *Situações engraçadas que aconteçam*;
- *Diário como recordação de férias, viagem...*;

- *História da tua vida;*
- *Diário;*
- *Ideias tuas;*
- *Segredos teus ou de outras pessoas;*
- *Reflexões, pensamentos, desabaços teus;*
- *Frases giras, máximas, expressões;*
- *Dedicatórias escritas.*

Estas 11 práticas inscrevem-se em diversas categorias, designadamente, em escritos de teor poético, memorialista, reflexivo/ intimista, de passatempo e comunicacional. Outra constatação é, portanto, autorizada por estes dados: são as raparigas que, em contexto extra-escolar, manifestam práticas de escrita mais frequentes e variadas, o que se coaduna com a supremacia feminina nos actos escriturais identificada noutros estudos (Blanc, 1996; Fabre, La Soudière, & Voisenat, 1997; Fabre, 1993; Lahire, 2004; Penloup, 1999), que nos merecerá, posteriormente, uma nova atenção.

Vejamos, agora, a evolução das práticas do 6º para o 8º ano, em raparigas e rapazes:

Práticas de escrita	6º Ano		8º Ano	
	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes
Letras para canções	61,4	43,6	43,1	29,1
Poemas	84,2	65,5	72,4	38,2
Cópia de canções	82,5	52,7	72,4	43,6
Cópia de poemas	84,2	52,7	74,1	45,5
Situações engraçadas que aconteçam	77,2	49,1	77,6	36,4
Diário como recordação de férias, viagem...	78,9	29,1	65,5	21,8
História da tua vida	71,9	16,4	65,5	12,7
Fichas sobre assuntos favoritos	56,1	49,1	56,9	27,3
Legendas de fotografias	64,9	56,4	77,6	49,1
Listas de CD's, filmes, etc...	84,2	70,9	82,8	80,0
Regras para jogos	57,9	56,4	41,4	47,3
Sugestões a alguém ou em lojas	29,8	21,8	36,2	36,4
Cópia de receitas de cozinha	80,7	61,8	58,6	27,3
Peças de teatro	33,3	14,5	43,1	16,4
Banda Desenhada (B. D.)	52,6	52,7	50,0	34,5
Críticas, opiniões, resumos sobre filmes, programas de TV, livros...	49,1	43,6	51,7	21,8
Sonhos, pesadelos	38,6	30,9	43,1	14,5
Cartas a alguém imaginário	36,8	14,5	13,8	12,7
Cartas a ti mesmo	21,1	10,9	17,2	3,6

Práticas de escrita	6º Ano		8º Ano	
	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes
Diário	86,0	21,8	77,6	10,9
Ideias tuas	82,5	54,5	82,8	40,0
Segredos teus ou de outras pessoas	61,4	29,1	58,6	14,5
Reflexões, pensamentos, desabaços teus	84,2	34,5	77,6	25,5
Histórias, contos	73,7	63,6	62,1	34,5
Vida de pessoas célebres ou imaginárias?	33,3	34,5	32,8	14,5
Palavras que agradem	59,6	45,5	67,2	38,2
Mensagens em código	59,6	43,6	70,7	58,2
Frases giras, máximas, expressões	71,9	45,5	77,6	47,3
Anedotas inventadas	47,4	69,1	36,2	50,9
Palavras novas	71,9	54,5	63,8	34,5
Reportagens, entrevistas	38,6	36,4	43,1	16,4
Textos semelhantes aos publicitários	28,1	27,3	29,3	16,4
Adivinhas inventadas	45,6	54,5	32,8	34,5
Escrita em conjunto (caderno de dedicatórias, livro de autógrafos, livro de curso, cadernos de amigos,...)	68,4	47,3	84,5	52,7
Palavras inventadas	49,1	25,5	48,3	41,8
Cópia de adivinhas, lengalengas	63,2	61,8	50,0	45,5
Cópia de anedotas	84,2	65,5	65,5	43,6
Cartas	86,0	65,5	84,5	60,0
Mensagens escritas (sms) em telemóveis, na Internet	89,5	76,4	96,6	90,9
E-mails	77,2	60,0	91,4	83,6
Teclar com amigos, familiares, desconhecidos em chats	57,9	52,7	87,9	72,7
Dedicatórias escritas	61,4	43,6	86,2	49,1
Recados, bilhetes	89,5	76,4	91,4	65,5
Convites	89,5	72,7	77,6	69,1
Outros	50,9	30,9	25,9	14,5

Tabela 13 – Práticas de escrita livre, por tipos de texto, género e ano de escolaridade

A observação da tabela segundo as variáveis ano de escolaridade e género revela uma diminuição ligeira das práticas de escrita, nos dois géneros, do 6º para o 8º ano. Nas raparigas, há 26 práticas que obtêm, em média, menos 10,5% de frequência; nos rapazes, o abaixamento de práticas de escrita verifica-se em 34 tipos de texto, numa média de 14,4%. Portanto, apesar de, com o aumento da escolaridade, se notar um decrescimento nas práticas livres de escrita dos adolescentes, as meninas continuam a ser as maiores escreventes.

Não obstante a maior tendência de baixa, há a registar 9 práticas que, no 8º ano, são praticadas quer por mais rapazes quer por mais raparigas; 10, que

apenas são mais praticadas por raparigas e ainda 2 que são os rapazes que, no 8º ano, praticam mais. Apresentamos, agora, um quadro recapitulativo da evolução das práticas de escrita do 6º para o 8º ano, cruzadas com a variável rapaz/ rapariga:

DO 6º AO 8º ANO	PRÁTICAS EM ALTA	PRÁTICAS EM BAIXA
<b>Rapazes e raparigas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sugestões a alguém ou em lojas</li> <li>- Peças de teatro</li> <li>- Mensagens em código</li> <li>- Frases giras, máximas, expressões</li> <li>- Escrita em conjunto (caderno de dedicatórias, livro de autógrafos, livro de curso, cadernos de amigos,...)</li> <li>- Mensagens escritas (sms) em telemóveis, na Internet</li> <li>- E-mails</li> <li>- Teclar com amigos, familiares, desconhecidos em chats</li> <li>- Dedicatórias escritas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Letras para canções</li> <li>- Poemas</li> <li>- Cópia de canções</li> <li>- Cópia de poemas</li> <li>- Diário como recordação de férias, viagem...</li> <li>- História da tua vida</li> <li>- Regras para jogos</li> <li>- Cópia de receitas de cozinha</li> <li>- Banda Desenhada (B. D.)</li> <li>- Cartas a alguém imaginário</li> <li>- Cartas a ti mesmo</li> <li>- Diário</li> <li>- Segredos teus ou de outras pessoas</li> <li>- Reflexões, pensamentos, desabaços teus</li> <li>- Histórias, contos</li> <li>- Vida de pessoas célebres ou imaginárias</li> <li>- Anekdotes inventadas</li> <li>- Palavras novas</li> <li>- Adivinhas inventadas</li> <li>- Cópia de adivinhas, lengalengas</li> <li>- Cópia de anedotes</li> <li>- Cartas</li> <li>- Convites</li> <li>- Outros</li> </ul>
<b>Rapazes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Listas de CD's, filmes, etc...</li> <li>- Palavras inventadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situações engraçadas que aconteçam</li> <li>- Fichas sobre assuntos favoritos</li> <li>- Legendas de fotografias</li> <li>- Críticas, opiniões, resumos sobre filmes, programas de TV, livros...</li> <li>- Sonhos, pesadelos</li> </ul>



DO 6º AO 8º ANO	PRÁTICAS EM ALTA	PRÁTICAS EM BAIXA
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ideias tuas</li> <li>- Palavras que agradem</li> <li>- Reportagens, entrevistas</li> <li>- Textos semelhantes aos publicitários</li> <li>- Recados, bilhetes</li> </ul>
<b>Raparigas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situações engraçadas que aconteçam</li> <li>- Fichas sobre assuntos favoritos</li> <li>- Legendas de fotografias</li> <li>- Críticas, opiniões, resumos sobre filmes, programas de TV, livros...</li> <li>- Sonhos, pesadelos</li> <li>- Ideias tuas</li> <li>- Palavras que agradem</li> <li>- Reportagens, entrevistas</li> <li>- Textos semelhantes aos publicitários</li> <li>- Recados, bilhetes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Listas de CD's, filmes, etc...</li> <li>- Palavras inventadas</li> </ul>

Tabela 14 – Práticas de escrita livre em alta e em baixa do 6º para o 8º ano

Como vemos, existem práticas igualmente em alta nos dois géneros, que se prendem com uma escrita utilitária, de texto dramático, escrita de passatempo e comunicacional. Inversamente, há uma lista de textos mais praticados apenas pelas raparigas e uma lista menor de 2 textos que só são mais praticados pelos rapazes. Atentando nas práticas cuja frequência só sobe nas raparigas, verificamos que estas continuam a dar primazia a escritas de pendor memorialista, utilitária, reflexiva, de passatempo e comunicacional. Quanto aos rapazes, as práticas que mais realizam pertencem a uma escrita utilitária e também de passatempo. Retirando as categorias em comum, temos que só as raparigas mantêm o interesse numa escrita memorialista e reflexiva/ intimista.

Paralelamente, também existe uma lista de práticas em baixa nos dois géneros, integradas em todas as 8 categorias em que as dividimos *a priori*. Mesmo assim, é preciso destacar que a escrita poética e a narrativa sofrem, na totalidade, uma baixa; 5 práticas da escrita designada reflexiva também sofrem uma descida bem como 5 da escrita de passatempo; quase todas as práticas da escrita memorialista sofrem uma queda bem como a BD. Já a escrita utilitária e a comunicacional só têm 2 textos em decrescendo.

Esta baixa de intensidade das práticas de escrita coaduna-se com um fenómeno semelhante que M.-C. Penloup também encontrou e que designou de “evolução de centros de interesse” (1999, p. 53), isto é, os adolescentes escrevem menos, mas a sua escrita é mais selectiva e focalizada em determinadas práticas. Sobre este ponto deter-nos-emos um pouco mais.

Voltando a olhar para os tipos de texto que, no 8º ano, são mais assiduamente escritos quer por rapazes quer por raparigas, julgamos não ser precipitado supormos que, de alguma forma, essas práticas poderão estar relacionadas com características que têm vindo a ser atribuídas à idade da adolescência, apesar de este período se constituir num processo transitório e, ao mesmo tempo, instável. Ora, a uma vocação de afirmação de posição pessoal dos adolescentes poderão estar associados alguma reivindicação e um certo inconformismo, visíveis, possivelmente, nalgumas práticas escriturais em que os jovens expressam a sua opinião (como as *sugestões*).

A predilecção crescente por *frases giras, máximas, expressões* estará, provavelmente, associada a uma procura de identificação com referências e modelos, com a finalidade de o adolescente se compreender e de os outros o compreenderem, processo que faz parte da procura de identidade que ocorre nesta fase (Fleming, 1993).

As *mensagens em código*, por seu turno, são susceptíveis de revelar quer um afastamento, talvez relativo aos pais e aos adultos em geral, quer uma aproximação dos pares, com quem se comungam problemas, desejos, ideais, compreensões. Esta maior aproximação dos colegas e amigos estará subjacente, talvez, a uma escrita comunicacional florescente, que, como veremos, não abdica de um certo “código” na moda – a escrita de “x” e “k”, como a designam os sujeitos de investigação do 7º ano<sup>8</sup>, habitualmente disseminada em telemóveis e chats.

Vimos que as raparigas, apesar de abandonarem certas escritas reflexivas e intimistas, incrementam o registo personalizado de *críticas e apreciações de programas, filmes* que as interpelam, de *ideias pessoais* e de *sonhos e pesadelos*. Esta

---

<sup>8</sup> Cf. Capítulos subsequentes de análise de dados.

tendência de reflexão sobre o mundo e sobre si próprio não estará, seguramente, desligada do interesse dos adolescentes e jovens por problemas éticos e ideológicos, que procuram debater, com a finalidade de construir valores próprios relativos à sua sociedade e à sua forma de estar.

Quanto a uma maior incidência, também, na escrita livre de *peças de teatro*, no 8º ano, poderemos levantar duas hipóteses de factores que influenciem esta prática mais acentuada: os conteúdos dos programas de LP para o 3º Ciclo do EB (Ministério da Educação, 1991b) e a representação teatral bem como a participação em oficinas de expressão dramática, clubes de teatro, na escola e fora da escola. No entanto, esta explicação, embora plausível, é incerta; de facto, a influência da aula de Português nas práticas de escrita extra-escolar deverá ser difícil de averiguar, dada a dualidade escritural evidente nestes adolescentes, como veremos. Além disso, também constataremos que os adolescentes não reconhecem ser significativamente influenciados pela aula de Português na sua escrita extra-escolar. Todavia, apesar desta negação, característica dos alunos, de semelhanças e aproximações da escrita extra-escolar com a escolar<sup>9</sup>, podemos deduzir que estas conexões se podem fazer, a partir da perspectiva do didacta e do professor, pelo que pode ser lícito supormos alguma inter-influência de práticas escolares e extra-escolares.

A diferenciação das práticas escriturais femininas das masculinas, que ficou patente no nosso estudo, confirma a percepção de um fenómeno que B. Lahire observou nas escritas quotidianas – a divisão sexual do trabalho de escrita (Lahire, 2008, 2004, 1993) – bem como o maior domínio das raparigas nas práticas escriturais domésticas – facto que, de resto, a Sociologia e a Antropologia, particularmente os trabalhos sobre a Etnografia das práticas de escrita, têm demonstrado (Fabre et al., 1997; Fabre, 1993), como já foi referido (cf. Parte I – Capítulo I). Na realidade, a escrita privada – correspondência, crónica familiar, diário, registos da história da família... – é, sobretudo, investida pelas mulheres. Realçando este investimento das mulheres, através da escrita, na esfera doméstica e familiar, associa-se esta “gestão do interior” a uma

---

<sup>9</sup> Cf. o que dissemos sobre a escrita extra-escolar no Capítulo III da Parte I.

“cultura da interioridade”, visível desde a infância e associada a práticas de escrita (Fabre, 1993). Estabelece-se, assim, uma relação entre a escrita e a construção da identidade sexual quer como sinal de introspecção quer de afirmação, num período, como o da adolescência, em que o Eu sexuado se encontra em definição. Neste âmbito, faria sentido citar uma interrogação retórica de J.-P. Albert – *“la construction sociale de l’identité sexuelle passerait-elle par la définition précoce de certains rapports à l’écriture ?”* (Fabre, 1993, pp. 59-60). Seja como for, a esta cultura da interioridade, própria das raparigas, contrapõe-se, nos rapazes, uma “cultura de exterioridade” (Penloup, 1999, p. 56). De facto, a menor frequência de práticas escriturais de rapazes poderá, por vezes, estar associada a uma relação masculina mais indiferente com a escrita, pelo menos nesta faixa etária. A este propósito, importa adiantar que a reduzida percentagem de respostas de apreciação negativa a este questionário (4,4%) foi, maioritariamente, da responsabilidade de rapazes (3,1%), o que poderá corroborar a hipótese anteriormente levantada de que os rapazes adolescentes serão mais indiferentes à escrita.

Vejamos, por último, que relação existe entre as práticas de escrita extra-escolar e o desempenho escolar dos alunos, aqui representado pela classificação mais frequente à disciplina de Português (tabela 15) e pelo nº de reprovações (tabela 16).

Práticas de escrita	Nota mais frequente a Português			
	2	3	4	5
Letras para canções	16,7	35,7	57,3	60,9
Poemas	58,3	54,5	77,3	82,6
Cópia de canções	50,0	61,6	68,0	65,2
Cópia de poemas	83,3	64,3	66,7	52,2
Situações engraçadas que aconteçam	50,0	58,0	68,0	56,5
Diário como recordação de férias, viagem...	41,7	41,1	68,0	39,1
História da tua vida	33,3	37,5	50,7	47,8
Fichas sobre assuntos favoritos	8,3	44,6	61,3	34,8
Legendas de fotografias	41,7	59,8	66,7	78,3
Listas de CD's, filmes, etc...	66,7	76,8	84,0	87,0
Regras para jogos	33,3	50,0	58,7	43,5
Sugestões a alguém ou em lojas	33,3	31,3	30,7	34,8
Cópia de receitas de cozinha	58,3	51,8	64,0	65,2

Práticas de escrita	Nota mais frequente a Português			
	2	3	4	5
Peças de teatro	8,3	22,3	38,7	26,1
Banda Desenhada (B. D.)	50,0	40,2	60,0	47,8
Críticas, opiniões, resumos sobre filmes, programas de TV, livros...	41,7	37,5	49,3	43,5
Sonhos, pesadelos	25,0	33,9	26,7	47,8
Cartas a alguém imaginário	8,3	16,1	26,7	17,4
Cartas a ti mesmo	0,0	12,5	20,0	0,0
Diário	50,0	48,2	57,3	39,1
Ideias tuas	58,3	63,4	69,3	73,9
Segredos teus ou de outras pessoas	58,3	41,1	40,0	43,5
Reflexões, pensamentos, desabafos teus	58,3	50,9	66,7	52,2
Histórias, contos	33,3	47,3	72,0	82,6
Vida de pessoas célebres ou imaginárias?	8,3	23,2	40,0	26,1
Palavras que agradem	50,0	50,9	56,0	60,9
Mensagens em código	25,0	61,6	61,3	60,9
Frases giras, máximas, expressões	41,7	56,3	66,7	82,6
Anedotas inventadas	41,7	49,1	56,0	47,8
Palavras novas	41,7	53,6	64,0	60,9
Reportagens, entrevistas	8,3	27,7	42,7	52,2
Textos semelhantes aos publicitários	8,3	17,9	37,3	34,8
Adivinhas inventadas	33,3	41,1	46,7	39,1
Escrita em conjunto (caderno de dedicatórias, livro de autógrafos, livro de curso, cadernos de amigos,...)	66,7	59,8	68,0	73,9
Palavras inventadas	16,7	41,1	45,3	39,1
Cópia de adivinhas, lengalengas	50,0	53,6	62,7	47,8
Cópia de anedotas	66,7	61,6	70,7	65,2
Cartas	75,0	71,4	81,3	69,6
Mensagens escritas (sms) em telemóveis, na Internet	91,7	84,8	94,7	95,7
E-mails	66,7	77,7	81,3	87,0
Teclar com amigos, familiares, desconhecidos em chats	66,7	66,1	66,7	87,0
Dedicatórias escritas	41,7	55,4	66,7	78,3
Recados, bilhetes	75,0	75,9	86,7	91,3
Convites	58,3	68,8	90,7	91,3
Outros	8,3	26,8	37,3	43,5

Tabela 15 – Práticas de escrita livre, por tipos de texto e nota mais frequente a Português

Uma observação da tabela de práticas de escrita, correlacionadas com a nota mais frequente à disciplina de Português, indica-nos que as práticas de escrita extra-escolar são assumidas por todos os alunos, desde aqueles que têm nota negativa a Português aos que obtêm, normalmente, a classificação mais elevada. Contudo, uma análise mais pormenorizada – isolando, em cada tipo de texto, a percentagem máxima – leva-nos à conclusão de que os alunos da nossa amostra com nível 2 são os maiores escreventes de duas práticas textuais – *cópia*

*de poema e segredos teus ou de outras pessoas*. Os alunos com nível 3 são os que mais escrevem *mensagens em código*; os alunos com nível 4 são os que escrevem, em maior percentagem, as 22 práticas seguintes:

- *Cópia de canções*
- *Situações engraçadas aconteçam*
- *Diário como recordação de férias, viagem...*
- *História da tua vida*
- *Fichas sobre assuntos favoritos*
- *Regras para jogos*
- *Peças de teatro*
- *Banda Desenhada (B. D.)*
- *Críticas, opiniões, resumos sobre filmes, programas de TV, livros...*
- *Cartas a alguém imaginário*
- *Cartas a ti mesmo*
- *Diário*
- *Reflexões, pensamentos, desabaços teus*
- *Vida de pessoas célebres ou imaginárias?*
- *Anedotas inventadas*
- *Palavras novas*
- *Textos semelhantes aos publicitários*
- *Adivinhas inventadas*
- *Palavras inventadas*
- *Cópia de adivinhas, lengalengas*
- *Cópia de anedotas*
- *Cartas*

Os alunos de nível 5, por sua vez, são maiores escritores dos 20 tipos de texto restantes. Em termos de categorias das práticas de escrita, e considerando, apenas, as percentagens máximas de cada grupo referente à nota da disciplina de Português, a escrita poética divide-se por alunos de notas diferentes; já a escrita memorialista atinge valores máximos sempre nos alunos de nível 4 bem como as *peças de teatro* e a *banda desenhada*. Na escrita reflexiva/ intimista e de passatempo, são os alunos de nível 4 os maiores escritores. As escritas utilitárias

e narrativa distribuem as percentagens máximas por alunos de 4 e 5. Quanto à escrita comunicacional, os valores percentuais máximos encontram-se, maioritariamente, nos alunos de nível 5. Uma análise dos máximos leva a uma constatação: os adolescentes que escrevem maior diversidade de práticas são os que também obtêm, à disciplina de Português, as classificações mais elevadas. Saber se são estas classificações que motivam um maior investimento extra-escolar ou se é este investimento livre que, paralelamente à escola, contribui para um excelente desempenho escolar não é possível definir no quadro da nossa investigação. Porém, tendo em conta que a relação com a escrita e o mundo do escrito se inicia antes do período do aprendizado escolar, é razoável supor uma influência forte dos gostos, motivações e práticas pessoais nos resultados escolares – o que se coaduna com o facto de que o sucesso escolar está intimamente dependente da relação do aluno com o saber, a escola e o mundo da linguagem (escrita) e com o sentido que atribui a estas relações, continuamente construídas quer nos contextos escolares quer extra-escolares.

Contudo, a constatação anterior não obsta a que reconheçamos que os alunos de nível 2 e de nível 3 também escrevem diversos tipos de texto abundantemente. Com efeito, há 21 práticas que os alunos de nível 2 escrevem numa percentagem igual ou superior a 50%, o que é bastante significativo; os alunos de nível 3 exibem percentagens iguais ou superiores a 50% em 24 práticas de escrita. Certamente que esta informação não desmente a constatação feita, que as percentagens médias de cada nível confirmam<sup>10</sup>, mas serve para afirmar a existência de escrita extra-escolar, ainda que variável, em alunos com resultados escolares contrastantes.

Gostaríamos, ainda, de fazer algumas observações, seguidas de interpretações, a propósito das práticas predilectas dos alunos, consoante o nível de desempenho à disciplina de Português. Os alunos de nível 2 são responsáveis por uma escrita/ reprodução, designadamente de *poemas*, texto literário muito valorizado pela escola, e por uma escrita que poderíamos supor

---

<sup>10</sup> A percentagem média obtida nos alunos de nível 2 é de 42,4%; os de nível 3, 49%; os alunos de nível 4 – 59,4% e os de nível 5 – 56,8%.

fragmentária – a de *segredos*. Para alunos com dificuldades, a cópia de um texto “sacralizado” pela escola poderá, talvez, afigurar-se como uma tentativa de concretização da regra comumente aceite e divulgada – por alunos e, até, por professores – “leio, logo escrevo”; quanto à escrita fragmentária, é provável que a curta extensão previsível dos textos sobre os segredos seja menos intimidadora; esta hipótese também poderá justificar o interesse deste alunos por poemas, normalmente menos extensos que outros textos em prosa.

Os alunos de nível 3 são os que mais inventam códigos para escrever, como quem não reconhece ao código escritural escolar e social o preenchimento de todas as necessidades e, parece, como quem prefere igualar-se aos colegas que também o usam, se considerarmos o código da escrita electrónica<sup>11</sup>.

Quanto aos alunos de nível 4 e de nível 5, como se repartem de forma muito similar por quase todas as práticas, é mais especulativo destrinçar possíveis interpretações para as diferenças. Seja como for, gostaríamos de destacar algumas evidências: são os alunos de nível 5 quem mais inventa *letras para músicas e poemas*; quem mais dá *sugestões a outros*, quem mais anota os *sonhos* e as *ideias pessoais*; parecem ser os mais sensíveis a *palavras agradáveis*, pois são os que mais as anotam, bem como *frases e máximas* – será que as usam nas *dedicatórias*, já que são quem mais escreve este tipo de texto? As *histórias e contos*, também abundantes em contexto escolar, são mais escritos pelos alunos de nível 5, bem como as *reportagens e entrevistas*. Converter matéria verbal em texto de reportagem e de entrevista compagina-se, decerto, com uma atitude de curiosidade, de pesquisa, elaboração pessoal e de divulgação de saber, muito cara à instituição escolar; porém, veremos, neste estudo, que não há indício de que a reportagem e a entrevista sejam escritas com frequência na escola. Mesmo assim, para alunos que interiorizam, com facilidade, a lógica escritural escolar, a redacção de entrevistas e de reportagens poderá ser uma oportunidade de criação e de representação de um papel autoral, em que estes alunos se sentem bem e se gostam de treinar, conducente a uma maior segurança e maturidade no domínio dos saberes escolares. Os alunos com nível 5 são, ainda, os que mais

---

<sup>11</sup> De que falaremos posteriormente, nos capítulos da análise dos dados.



praticam uma escrita comunicacional, manifestando, assim, um significativo à-vontade com a competência de escrita quer na escola quer fora da escola.

Os alunos de nível 4, embora com práticas muito semelhantes às dos alunos com nível 5, como vimos, têm mais iniciativa para se entregar a escritas de passatempo – será que os melhores alunos não reconhecem a estas escritas tanta validade? A escrita reflexiva e intimista, na sua maior parte, é mais da iniciativa dos estudantes com nível 4 em Português. Embora a massa de assuntos abordados nestes textos possa ser transposta para alguns textos escolares, como veremos com a turma de 7º ano cuja relação com a escrita investigámos, não recolhemos dados que nos permitam averiguar se esta transposição é feita, por estes alunos, para a escola. Além disso, a denominação que demos aos textos integrados em práticas de escrita reflexiva/ intimista não nos permite estabelecer semelhança directa com os textos escolares. Parece-nos, precisamente, que uma diferença entre os alunos de nível 4 e os de nível 5 é que estes últimos se ocupam mais com textos extra-escolares com semelhanças mais evidentes com os escolares.

Observando, agora, a tabela 16, que demonstra quem escreve mais – se os alunos que já reprovaram se quem nunca reprovou –, verificamos que os alunos que nunca reprovaram são, efectivamente, os responsáveis por uma maior frequência de escrita de uma diversidade de práticas mais expressiva (38 práticas). No entanto, há 6 práticas que são os alunos que reprovaram quem mais escreve: *Fichas sobre assuntos favoritos; Sugestões a alguém ou em lojas; Sonhos, pesadelos; Ideias tuas; Palavras que agradem; Anedotas inventadas*. Já as *adivinhas inventadas* têm igual percentagem de escritores nos que já reprovaram e nos que nunca ficaram retidos.

Práticas de escrita	Nº de retenções	
	Sim	Não
Letras para canções	38,5	47,2
Poemas	52,3	71,1
Cópia de canções	55,4	66,7
Cópia de poemas	63,1	65,4
Situações engraçadas aconteçam	58,5	61,6
Diário como recordação de férias, viagem...	41,5	52,8
História da tua vida	38,5	44,0

Práticas de escrita	Nº de retenções	
	Sim	Não
Fichas sobre assuntos favoritos	49,2	47,2
Legendas de fotografias	53,8	66,0
Listas de CD's, filmes, etc...	73,8	82,4
Regras para jogos	43,1	54,1
Sugestões a alguém ou em lojas	33,8	29,6
Cópia de receitas de cozinha	46,2	62,3
Peças de teatro	21,5	29,6
Banda Desenhada (B. D.)	40,0	50,9
Críticas, opiniões, resumos sobre filmes, programas de TV, livros...	40,0	43,4
Sonhos, pesadelos	36,9	30,8
Cartas a alguém imaginário	16,9	20,8
Cartas a ti mesmo	7,7	15,7
Diário	44,6	52,2
Ideias tuas	66,2	66,0
Segredos teus ou de outras pessoas	38,5	43,4
Reflexões, pensamentos, desabaços teus	46,2	60,4
Histórias, contos	36,9	67,9
Vida de pessoas célebres ou imaginárias?	20,0	32,7
Palavras que agradem	58,5	51,6
Mensagens em código	56,9	59,7
Frases giras, máximas, expressões	56,9	62,9
Anedotas inventadas	56,9	49,1
Palavras novas	53,8	57,9
Reportagens, entrevistas	23,1	38,4
Textos semelhantes aos publicitários	21,5	27,0
Adivinhas inventadas	41,5	41,5
Escrita em conjunto (caderno de dedicatórias, livro de autógrafos, livro de curso, cadernos de amigos,...)	60,0	65,4
Palavras inventadas	40,0	42,1
Cópia de adivinhas, lengalengas	53,8	56,6
Cópia de anedotas	63,1	66,7
Cartas	72,3	75,5
Mensagens escritas (sms) em telemóveis, na Internet	87,7	89,3
E-mails	70,8	81,8
Teclar com amigos, familiares, desconhecidos em chats	64,6	69,2
Dedicatórias escritas	52,3	63,5
Recados, bilhetes	72,3	84,9
Convites	63,1	83,0
Outros	20,0	35,2

Tabela 16 – Práticas de escrita livre, por tipos de texto e nº de retenções

Temos, no entanto, de salvaguardar que a percentagem média da diferença entre as duas percentagens em comparação não é muito elevada: 8,2% ( $s=6,1$ ), com diferenças que vão desde 0,2% (sem contar com a prática que

obtém igual percentagem) aos 31%. Atentemos nos textos em que existe uma diferença superior a 15% entre os alunos repetentes e não repetentes: *Poemas; Cópia de receitas de cozinha; Histórias, contos; Reportagens, entrevistas; Convites; Outros*. Pelo menos aos *poemas* e às *histórias e contos* reconhecemos a sua fidelização ao mundo escolar – não será, talvez, de estranhar que, fora da escola, os alunos repetentes não arrisquem tantas vezes a escrita inventiva destes géneros textuais (note-se que a diferença máxima – 31% – entre repetentes e não repetentes se encontra, precisamente, nas *histórias e contos*). A análise por categorias também consolida estes resultados ao demonstrar que as maiores diferenças entre as práticas de repetentes e de não repetentes se encontram na escrita narrativa e poética. As menores diferenças encontram-se na escrita utilitária, reflexiva e de passatempo, o que denotará algumas funções atribuídas à escrita ligadas às actividades pessoais dos sujeitos – mesmo daqueles de quem a escola poderá esperar pouco...

### 2.3.1. Escrita “poética”<sup>12</sup>

No que respeita à escrita poética, os alunos escrevem, em média<sup>13</sup>, “poucas vezes” *letras para canções, poemas, cópia de canções e cópia de poemas*. No entanto, destacamos, deste grupo, a *cópia de canções* como hábito que obtém maior percentagem em “algumas vezes” e “muitas vezes” e a *escrita de letras para canções* como a prática que, em “muitas vezes”, tem uma percentagem menor (tabela 17); aliás, os valores da mediana e da moda deste tipo de texto estão concentrados em “nunca”, diferindo, assim, dos outros tipos de texto.

Questões:	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
A)				
1. Fazes letras para canções?	55,56	26,22	15,56	2,67
2. Escreves poemas?	34,67	36,00	21,78	7,56

<sup>12</sup> Cf. anexo 12, não só neste ponto, mas em todos os outros relativos às categorias em que foram divididos os textos extra-escolares e escolares, suportes e locais de escrita e questões de avaliador V8, já que, nesse anexo, constam tabelas relativas ao estudo com 226 alunos do 6º e 8º anos de Aveiro – fase extensiva – com a indicação de medidas de tendência central e de dispersão.

<sup>13</sup> A média é aproximadamente 2, número de ordem para “poucas vezes”.

3.	Copias canções?	36,44	23,11	28,00	12,44
4.	Copias poemas?	34,53	34,53	20,63	10,31

Tabela 17 – Frequência de práticas de escrita poética

### 2.3.2. Escrita “memorialista”

A tabela 18 exhibe uma localização dos valores preferencialmente em “nunca” e “poucas vezes”. No entanto, apesar de a maior parte dos alunos nunca escrever um *diário como recordação de vivências*, mais de 18% fazem-no “muitas vezes”, o que é de notar, já que os alunos tendem a optar pelas quadrículas “poucas vezes” e “algumas vezes”. Também de ressaltar é o facto de que quase um quarto dos alunos escreve “muitas vezes” *situações engraçadas que acontecem*.

Questões:	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
B)				
1. Registas situações engraçadas que te aconteçam ou que aconteçam a outros?	39,11	29,33	23,56	23,56
2. Já escreveste algum diário como recordação de umas férias, de uma viagem...?	50,67	16,00	15,11	18,22
3. Escreves a história da tua vida?	57,96	21,24	12,39	8,41

Tabela 18 – Frequência de práticas de escrita memorialista

### 2.3.3. Escrita “utilitária”

A tabela C também não constitui excepção no que respeita à frequência de escrita, com os resultados a concentrarem-se mais em “poucas” e “algumas vezes”. Os textos mais escritos, com média (2,56), moda e mediana a coincidir, aproximada ou exactamente, com o valor “algumas vezes” (3), são as *listas de CD's, filmes*; no entanto, há, neste tipo de texto, uma dispersão de respostas pelos quatro valores possíveis – mais de 20% em cada valor, exceptuando “algumas vezes”, com a percentagem máxima. As *legendas de fotografias, regras para jogos e cópia de receitas de cozinha* também são práticas usuais; em adição, a *cópia de receitas de cozinha* é o segundo tipo textual com percentagem mais elevada em “muitas vezes” nesta tabela.

Questões:	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
C)				
1. Escreves fichas sobre assuntos favoritos (personalidades famosas, computadores, danças,...)?	52,02	21,52	20,18	6,28
2. Escreves pequenos textos a legendar fotografias?	37,05	33,04	21,88	8,04
3. Escreves listas, por exemplo, de CD's, filmes, jogos, livros, compras, amigos, nomes giros...?	20,44	24,89	32,44	22,22
4. Escreves regras para jogos?	48,43	28,25	17,49	5,83
5. Já escreveste sugestões a alguém ou numa loja?	68,89	21,78	7,56	1,78
6. Copias receitas de cozinha?	42,41	28,13	18,75	10,71

Tabela 19 – Frequência de práticas de escrita utilitária

### 2.3.4. Escrita “dramática/ BD”

A tabela 20, tal como acontece com os sujeitos de investigação do 7º ano, como veremos, apresenta concentração de respostas em torno da opção “nunca” (a moda e a mediana, inferiores às médias, concentram-se no valor “nunca”, o que significa que a maioria dos resultados se situa, precisamente, abaixo da média), com maior desvio na BD, que é um pouco mais habitual do que a escrita de *peças de teatro*.

Questões:	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
D)				
1. Escreves peças de teatro (comédias, etc...)?	72,52	16,67	8,11	2,70
2. Escreves Banda Desenhada (B. D.)?	51,58	29,41	13,57	5,43

Tabela 20 – Frequência de práticas de escrita dramática/BD

### 2.3.5. Escrita “reflexiva/intimista”

A tabela 21 mostra-nos que o *diário*, *as ideias*, *reflexões*, *pensamentos e desabaços* são os textos mais escritos “muitas vezes”; com efeito, são também estes os três tipos de texto com médias e medianas mais elevadas nesta tabela, situando-se estas medidas em torno de “poucas vezes”. No entanto, o *diário*

apresenta o maior desvio à média ( $s=1,23$ ); de facto, quase 22% dos inquiridos assumem que escrevem *diário* “muitas vezes”. Nas *reflexões, pensamentos e desabafos*, acontece um fenómeno idêntico.

Questões:	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
E)				
1. Escreves, para ti, críticas/opiniões/resumos sobre filmes, programas de TV, livros...?	57,40	25,56	13,90	3,14
2. Registas sonhos/pesadelos que tenhas à noite?	67,56	18,67	9,33	4,44
3. Rediges cartas a alguém imaginário?	80,36	11,16	7,59	0,89
4. Escreves cartas a ti mesmo?	86,61	8,48	1,79	3,13
5. Escreves algum diário?	49,78	15,70	12,56	21,97
6. Escreves ideias tuas?	33,63	25,56	22,87	17,94
7. Escreves segredos teus ou de outras pessoas?	57,66	17,12	12,61	12,61
8. Escreves reflexões, desabafos teus?	43,50	20,63	14,80	21,08

Tabela 21 – Frequência de práticas de escrita reflexiva/intimista

### 2.3.6. Escrita “narrativa”

As *histórias e contos* são escritos por mais de metade da população de inquiridos. Quanto à escrita sobre a *vida de pessoas célebres ou imaginárias*, menos de 30% o faz e com uma frequência tendencialmente reduzida na escala considerada.

Questões:	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
F)				
1. Escreves histórias, contos?	41,07	25,89	26,34	6,70
2. Escreves a vida de pessoas célebres ou imaginárias?	70,85	17,94	7,17	4,04

Tabela 22 – Frequência de práticas de escrita narrativa

### 2.3.7. Escrita “de passatempo”

Da observação da tabela 23, verificamos que as *mensagens em código, frases giras, máximas, expressões, a escrita em conjunto de dedicatórias, livros de curso, de*

*turma* e a *cópia de anedotas* são as práticas mais constantes deste grupo de textos. Dois denominadores comuns a estes escritos serão, possivelmente, a sua extensão curta e a brevidade da sua realização. Destacamos, ainda, a *escrita em conjunto* entre adolescentes, provavelmente não isenta de uma maior procura de identificação e contacto com o grupo, emblemática nesta faixa etária.

A frequência da prática de textos designados, por nós, de “passatempo” é muito variada, o que fica demonstrado também pelos valores negativos de curtose, que denunciam distribuições muito achatadas, ou seja, grande dispersão de valores. Exceptuam-se as *reportagens/ entrevistas* e os *textos semelhantes aos publicitários* que, tendo valores mais elevados de curtose, apresentam resultados mais concentrados – considerando que se trata de distribuições assimétricas positivas e que a média é, respectivamente, 1,50 e 1,37, e observando a tabela nº 23, percebemos que a generalidade dos respondentes disse que nunca escrevia estes tipos de texto.

Questões:	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
G)				
1. Anotas palavras que te agradem?	46,19	29,60	16,14	8,07
2. Escreves mensagens em código?	41,07	25,45	18,75	14,73
3. Anotas frases giras/ máximas/ expressões?	38,67	24,00	22,67	14,67
4. Escreves anedotas que inventes?	48,20	24,77	15,77	11,26
5. Anotas palavras novas que apareçam?	43,05	34,53	13,90	8,52
6. Inventas reportagens, entrevistas?	65,77	22,07	8,56	3,60
7. Escreves textos semelhantes aos publicitários?	74,44	17,49	4,48	3,59
8. Escreves adivinhas inventadas por ti?	57,85	23,77	12,11	6,28
9. Tu e pessoas tuas conhecidas já escreveram algo em conjunto (caderno de dedicatórias, livro de autógrafos, livro de curso, cadernos de amigos,...)?	35,87	30,04	21,08	13,00

10. Escreves palavras inventadas por ti e/ou pelos teus amigos?	57,73	20,00	17,73	4,55
11. Copias adivinhas, lengalengas?	43,69	28,38	20,27	7,66
12. Copias anedotas?	34,08	23,77	24,22	17,94

Tabela 23 – Frequência de práticas de escrita de passatempo

### 2.3.8. Escrita “comunicacional”

A tabela 24, em que concentrámos os textos que considerámos de vertente comunicativa, é a que, inversamente às outras tabelas, apresenta distribuições assimétricas negativas, com a moda, geralmente, no valor máximo – “muitas vezes” – e a mediana, na maior parte dos casos, no valor “algumas vezes” (e, portanto, as médias, quase sempre, inferiores a estas medidas). Os valores negativos de curtose em todas as práticas indiciam, contudo, alguma dispersão de valores pelas várias opções de resposta, exceptuando-se as *mensagens escritas*, cujas respostas se concentram em “muitas vezes”.

É possível concluir, portanto, que a escrita comunicacional, em geral, e electrónica, em particular, aparece com grande destaque nos hábitos dos sujeitos; de facto, não podemos deixar de notar a expressividade de respostas em “muitas vezes” nos textos electrónicos.

<b>Questões:</b>	<b>Nunca</b>	<b>Poucas vezes</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>
<b>H)</b>				
1. Escreves cartas a alguém?	25,66	30,53	28,76	15,04
2. Escreves mensagens escritas ( <i>sms</i> ) em telemóveis, na Internet?	10,71	8,48	16,52	64,29
3. Escreves e-mails?	20,98	15,18	22,77	41,07
4. Teclas com amigos/familiares/desconhecidos em <i>chats</i> ?	31,70	10,27	15,18	42,86
5. Fazes dedicatórias por escrito?	39,29	23,21	19,64	17,86
6. Escreves recados, bilhetes?	19,47	26,99	28,76	24,78
7. Já escreveste convites?	23,01	19,47	26,11	31,42

Tabela 24 – Frequência de práticas de escrita comunicacional



### 2.3.9. Outras escritas

À questão facultativa sobre outros tipos de texto que os sujeitos quisessem acrescentar, 42% responderam, mas 11,5% para dizer que não escreviam outros tipos de texto. Porém, 30,5% do total de inquiridos acrescentaram, de facto, mais informações, de índole diversa. Alguns repetiram a predilecção por poemas, *normalmente sobre a amizade e o amor*<sup>14</sup>, falaram da escrita de *acrósticos, coisas que saem da cabeça, enfim, costumam escrever “livremente” sem um motivo específico, logo é difícil definir o tipo de textos que escrevo*. De facto, também sentimos essa dificuldade, pois os alunos referem desde a informação genérica *prosa* a tipos mais específicos como *já escrevi muitas vezes textos publicitários, textos de opinião, lendas e histórias, histórias completamente imaginárias, o meu diário, banda desenhada*, repetindo, como vemos, informação já veiculada. Também partilham connosco os temas de escrita: *aventuras, romances, reportagens da TV, textos de comédia, textos de mistério, textos sobre fantasia, resumos, sugestões*; há quem diga: *não tenho muito por hábito escrever textos surrealistas, gosto mais de escrever o que sinto*; nesta linha da escrita de sentimentos, pensamentos, vivências, talvez se inscrevam também os textos daqueles que apontam *a minha família, os meus dias na escola, pequena história sobre a adolescência* como temas frequentes de quem, ao fim e ao cabo, escreve o que <sup>15</sup>*acontece na vida, como A minha melhor amiga, O aniversário da Miriam, história que aconteceu há meses, a minha vida e as minhas vergonhas, os meus problemas, os meus jogos de consola*. A julgar pelos numerosos títulos de texto que os alunos nos facultaram (que sabiam de cor), parece-nos que os temas de escrita estão longe de se confinar às experiências de vida, à *vida normal dos humanos*; invocam, também, lugares – *O estádio da luz, O jardim zoológico* –, animais – *O leão e o rato, O gato gostava de uma vaca, O macaco pelado, Academia das galinhas* –, perspectivas axiológicas – *Ser amigo é..., Pela paz* –, viagens – *A minha aventura em Espanha!!!* –, elementos comuns ao maravilhoso dos contos de fadas – *Fada sem asas, O Kai derrota o dragão, A princesa Marlene, A filha do bosque* e, mesmo, recriação ou cópia

---

<sup>14</sup> Em itálico, transcrições das respostas dos alunos.

<sup>15</sup> Esta barra significa que houve texto que, no meio da citação, não foi apresentado.

(os alunos não especificam) de alguns contos, aventuras, histórias, livros infanto-juvenis – *Bela e o monstro*, *Três Porquinhos*, *O bando dos 4*, *A Catarina no país das maravilhas*, *O salteador de campos*, *A princesa adormecida*, *O tempo desconhecido*, *O menino arco-íris*, *O Chico Bolacha*, *A fada do lago*. Um aluno revela-nos – ultimamente ando a desenvolver uma história para um jogo “*The cursed angel*” e outra que fala de dois irmãos que passam um grande trauma. Neste depoimento, são de destacar a família, os jogos e um estrangeirismo em língua inglesa, o que remete para elementos da realidade quotidiana dos adolescentes. Também há textos que invocam um mundo onírico, ideal, evasivo – *Sonho de menina*, *Sonhadora*, *Hoje cantar*, *Sou louca*, *A tela branca* – e instrumentos de escrita usados no dia-a-dia – *A borracha e o lápis*, *A caneta e o corrector*. Estes dois últimos textos são referidos pelo mesmo sujeito; é interessante notar o paralelismo dos pares de escrita: o instrumento que escreve e o que apaga, como quem concebe a escrita como inseparável do instrumento que apaga. Curioso que, apesar da grande expressividade da escrita electrónica, não há nenhum título que evoque o computador. Também há quem escreva *resumos da matéria dada para ser mais fácil assimilar*.

Um outro testemunho é de alguém que nos diz: *já escrevi um livro meu, o título era um jogo de snooker*. Há outro adolescente que nos confessa: *escrevi uma história que acabei há cerca de uma semana, mas não sei o que hei-de fazer com ela*. Outros sabem exactamente por que escrevem e/ ou para quem escrevem e não têm, por isso, hesitações em oferecer e mostrar os seus textos:

- *Adoro escrever e desenhar banda desenhada, os meus amigos gostam muito de ler as minhas histórias, acham-nas engraçadas!*
- *Costumo, às vezes, escrever poemas para os meus pais, irmão e primos quando fazem anos. Também tento inventar textos para o Natal ou assim.*
- *Quando andava no 4º ano, escrevi um texto de oito páginas, um enredo de acção livre. Também este ano fiz uma história de fantasia (fábula), que a minha professora usou para o concurso literário cá da escola.*

É nítido, portanto, que alguns alunos escrevem em ocasiões especiais, para assinalar algumas datas, gostam de ofertar esses escritos a familiares e

amigos e ficam satisfeitos com a boa recepção que os outros fazem aos seus textos, inclusivamente quando são aproveitados para concursos literários ou para o jornal da escola, como também é dito. Depreende-se que há satisfação pessoal com esta escrita, com estes *textos radiantes*, como os denomina um sujeito.

### 2.3.10. Valorização da escrita extra-escolar

A mostra de textos livres não será, todavia, feita indiscriminadamente, sem algumas reservas. De facto, a avaliar pelas respostas à questão “Costumas mostrar os teus textos livres?” (tabela 25), parece-nos existir alguma resistência em os mostrar (ou em mostrar alguns) – apenas 7,2% dos respondentes escolhem a resposta “Sim”. No entanto, é possível percepcionar que as respostas se distribuem mais ou menos equitativamente por toda a escala do V8, tratando-se, portanto, de uma distribuição platicúrtica, como se confirma pelo valor negativo de curtose. Mesmo assim, é de considerar que a moda é “Não”, o valor mais negativo do V8<sup>16</sup>.

		Frequência	Percentagem (válida)
	Não	60	26,9
	Pouco provavelmente	23	10,3
	Não sei	27	12,1
	Talvez	22	9,9
	Uns poucos	25	11,2
	Alguns	31	13,9
	Muito provavelmente	19	8,5
	Sim	16	7,2
	Total	223	100,0
Em falta		3	
Total		226	

Tabela 25 – Hábito de mostrar textos livres

<sup>16</sup> Nos avaliadores V8, adoptámos o mesmo critério relativamente a respostas ambíguas – respostas de alunos que assinalavam duas quadrículas ou faziam, propositadamente, uma cruz no meio de duas quadrículas foram consideradas “não resposta”, tendo sido deixadas em branco.

A disponibilidade para mostrar textos livres (“Gostavas de mostrar os teus textos livres?”) também apresenta uma moda igual a 1, mas a mediana e a média obtiveram valores mais elevados (5 e 4,41, respectivamente) do que na questão anterior. O desvio-padrão elevado (2,45) bem como o valor de curtose menor do que zero (-1,379) atestam uma distribuição de valores muito dispersa, como podemos confirmar na tabela de percentagens de cada valor da escala V8 (tabela 26).

		Frequência	Percentagem (válida)
	Não	44	19,8
	Pouco provavelmente	22	9,9
	Não sei	19	8,6
	Talvez	24	10,8
	Uns poucos	27	12,2
	Alguns	25	11,3
	Muito provavelmente	35	15,8
	Sim	26	11,7
	Total	222	100,0
Em falta		4	
Total		226	

Tabela 26 – Intenção de mostrar textos livres

“Gosto de escrever coisas minhas, quando tenho vontade” – esta questão obteve resultados muito diferentes das anteriores. A resposta mais frequente é o valor 8 – o máximo, na escala do V8 – sendo a mediana, 6 e a média, 5,47 ( $s=2,38$ ). Ao observarmos a tabela 27, constatamos que as respostas tendem a concentrar-se nos valores iguais e a seguir a “Talvez”. Ora, estes dados significam que uma grande percentagem assume que gosta de escrever “coisas suas”, livremente.

		Frequência	Percentagem (válida)
	Não	22	9,9
	Pouco provavelmente	14	6,3
	Não sei	15	6,8
	Talvez	24	10,8

	Uns poucos	20	9,0
	Alguns	26	11,7
	Muito provavelmente	40	18,0
	Sim	61	27,5
	Total	222	100,0
Em falta		4	
Total		226	

Tabela 27 – Gosto pela escrita extra-escolar

### 2.3.11. Locais para escrever

O local preferido dos alunos para escrever por vontade própria é o seu próprio quarto, seguido do escritório da casa – a média de respostas situa-se, para o primeiro sítio, em “algumas vezes” e, para o segundo, em “poucas vezes”. A biblioteca da escola também é a opção de mais de metade dos alunos para escrever livremente. A escola ao ar livre, o local de convívio da escola, a cozinha, o jardim e a praia são locais onde uma percentagem significativa (de 18,6% na praia a 30,3% na escola) de alunos escreve “poucas vezes”. Mais de 26% dos alunos assinalaram que escreviam “muitas vezes” noutro local, que indicaram: cave, sala, salão, biblioteca municipal, oceanário de Lisboa, casa de amigos, familiares ou vizinhos, na sala de aula, na explicação, no transporte (como o comboio, também referido). Outros locais mencionados são, na verdade, suportes de escrita – computador, paredes. Há, ainda, uma rapariga que diz escrever *num sítio qualquer, mas tenho que estar sozinha* e um rapaz que refere que tem de escrever *naquele [sítio] onde passe mais inspiração*. Adiante veremos como a turma com quem trabalhamos também partilha desta necessidade.

### 2.3.12. Suportes para escrever

O suporte de escrita mais utilizado por um maior número de alunos é a folha solta (colige menor número de respostas em “nunca”), seguido do computador, se bem que este último é utilizado por mais alunos, “muitas vezes” (42,66%), pois é o que colige maior percentagem neste grau da escala. Seguidamente, são utilizados um caderno qualquer e o telemóvel; mais abaixo na lista de preferências, um caderno da escola, um bloco de notas, um diário e

uma agenda, por esta ordem; apenas 27,5% usam “outro instrumento”. Neste âmbito, os alunos especificam com mais detalhe o suporte de escrita, que pode ser *um caderno próprio para os meus textos, um livro de textos escritos por mim, outros livros, um dossier, caderno de histórias*. Também é usado *papel de desenho, uma capa com folhas* ou *dossier, caneta, mp3*; até *na mão, na mente* e *numa régua* os sujeitos dizem escrever. Os alunos não são, portanto, indiferentes à escolha do suporte e do seu material para escrever, revelando possuir cadernos especialmente destinados aos seus escritos.

Considerando, em vez do menor valor em “nunca”, o frequência de uso mais elevada, “muitas vezes”, teremos o computador como o suporte mais usado “muitas vezes”, seguido do telemóvel, da folha solta e de um caderno qualquer.

#### 2.4. Práticas de escrita escolar

As práticas de escrita mais habituais na escola para a amostra que inquirimos são as *respostas a questionários em fichas/ testes, cópias, apontamentos das aulas e ditados*, na tabela C – escrita não compositiva; com efeito, são estas práticas que obtêm menores percentagens em “nunca” e maiores em “muitas vezes”. Em segundo lugar, os textos mais frequentes são os da tabela A – *redacção/ composição sobre um tema proposto pelo professor; redacção/composição sobre um tema livre; contar uma história inventada; poema; peça de teatro; descrição*. Os menos escritos são os que associam a escrita a linguagem não verbal:

	Nunca	Poucas Vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
<b>Tabela A – Escrita compositiva imaginária</b>	30,39	32,34	24,93	12,26
<b>Tabela B – Escrita compositiva real</b>	36,33	33,27	21,67	8,73
<b>Tabela C – Escrita não compositiva</b>	15,85	31,37	24,73	28,05
<b>Tabela D – escrita associada a linguagem não verbal</b>	42,39	38,81	14,47	6,49

Tabela 28 – Frequência de práticas de escrita escolar, agrupadas em categorias

	Não	Sim
<b>Tabela A – Escrita compositiva imaginária</b>	30,39	69,53
<b>Tabela B – Escrita compositiva real</b>	36,33	63,67
<b>Tabela C – Escrita não compositiva</b>	15,85	84,15
<b>Tabela D – escrita associada a linguagem não verbal</b>	42,39	59,77

Tabela 29 – Práticas de escrita escolar, agrupadas em categorias

Se olharmos para a lista de todos os tipos de texto escolares (tabelas 30 e 31), apercebemo-nos de que alguns se evidenciam pela percentagem elevada em “muitas vezes” – quase metade dos alunos escreve “muitas vezes” *apontamentos das aulas*; 36,5% escrevem “muitas vezes” *respostas a questionários*; em seguida, os *resumos*, as *redacções*, as *cópias*, as *histórias* e, ainda, os *textos de opinião*, por esta ordem, são os textos produzidos com mais assiduidade. Os *poemas*, as *descrições*, os *relatos*, as *cartas informais*, *textos informativos*, *ditados* e *banda desenhada* são escritos “poucas vezes” (considerando o valor da escala com maior percentagem).

Em contrapartida, há textos que mais de metade dos alunos nunca escreveu: *actas*, *peças de teatro*, *cartas formais* e *anúncios*.

Práticas de escrita	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Redacção/ composição sobre um tema proposto pelo professor	10,3	25,9	43,8	19,6
2. Redacção/ composição sobre um tema livre	13,1	32,9	35,1	18,9
3. Contar uma história inventada	26,2	39,8	19,0	14,9
4. Poema	32,9	34,2	23,4	9,5
5. Peça de teatro	57,7	29,3	8,6	4,5
6. Descrição	42,3	31,9	19,7	6,1
7. Relatar um acontecimento	27,8	41,7	23,3	7,2
8. Dar uma opinião	16,1	31,7	38,8	13,4
9. Carta formal	56,5	26,9	12,6	4,0
10. Carta informal	29,5	38,6	23,2	8,6
11. Resumo	17,9	30,8	31,3	20,1
12. Acta	67,9	24,6	5,8	1,8
13. Explicação de um fenómeno	43,3	35,3	15,6	5,8
14. Textos informativos	31,7	36,6	22,8	8,9
15. Respostas a questionários em fichas/	11,3	20,7	31,5	36,5

testes				
16. Cópias	17,2	40,7	25,3	16,7
17. Apontamentos das aulas	7,6	18,8	24,6	49,1
18. Ditados	27,4	45,3	17,5	9,9
19. Anúncio	52,9	39,0	8,1	0,0
20. Slogan	38,8	38,8	17,9	4,5
21. Banda Desenhada	35,4	38,6	17,5	8,5

Tabela 30 – Frequência de práticas de escrita escolar, por tipos de texto

Práticas de escrita	Não	Sim
1. Redacção/composição sobre um tema proposto pelo professor	10,3	89,3
2. Redacção/composição sobre um tema livre	13,1	86,9
3. Contar uma história inventada	26,2	73,8
4. Poema	32,9	67,1
5. Peça de teatro	57,7	42,3
6. Descrição	42,3	57,7
7. Relatar um acontecimento	27,8	72,2
8. Dar uma opinião	16,1	83,9
9. Carta formal	56,5	43,5
10. Carta informal	29,5	70,5
11. Resumo	17,9	82,1
12. Acta	67,9	32,1
13. Explicação de um fenómeno	43,3	56,7
14. Textos informativos	31,7	68,3
15. Respostas a questionários em fichas/testes	11,3	88,7
16. Cópias	17,2	82,8
17. Apontamentos das aulas	7,6	92,4
18. Ditados	27,4	72,6
19. Anúncio	52,9	47,1
20. Slogan	38,8	61,2
21. Banda Desenhada	35,4	64,6

Tabela 31 – Práticas de escrita escolar, por tipos de texto

Analisando a evolução das práticas de escrita escolar do 6º para o 8º ano (tabela 32), reparamos que, de acordo com a nossa amostra, no 6º ano escreve-se mais: *Redacção/composição sobre um tema proposto pelo professor e sobre um tema livre; Contar uma história inventada; Poema; Dar uma opinião; Resumo; Textos informativos; Respostas a questionários em fichas/testes; Cópias; Ditados; Banda*



*Desenhada e Outros*. No 8º ano, os alunos declaram escrever mais *peças de teatro, descrições, relatos, cartas formais e informais, actas, explicações de fenómenos, apontamentos das aulas, anúncios e slogans*. Os resumos colhem igual percentagem nos dois anos do EB em foco.

<b>Práticas de escrita:</b>	<b>6º Ano</b>	<b>8º Ano</b>
Redacção/composição sobre um tema proposto pelo professor	<b>90,3</b>	86,7
Redacção/composição sobre um tema livre	<b>85,8</b>	85,0
Contar uma história inventada	<b>77,0</b>	67,3
Poema	<b>71,7</b>	60,2
Peça de teatro	34,5	<b>48,7</b>
Descrição	50,4	<b>58,4</b>
Relatar um acontecimento	65,5	<b>77,0</b>
Dar uma opinião	<b>84,1</b>	82,3
Carta formal	30,1	<b>55,8</b>
Carta informal	63,7	<b>73,5</b>
Resumo	<b>81,4</b>	<b>81,4</b>
Acta	31,0	<b>32,7</b>
Explicação de um fenómeno	55,8	<b>56,6</b>
Textos informativos	<b>68,1</b>	67,3
Respostas a questionários em fichas/testes	<b>87,6</b>	86,7
Cópias	<b>86,7</b>	75,2
Apontamentos das aulas	91,2	<b>92,0</b>
Ditados	<b>73,5</b>	69,9
Anúncio	38,1	<b>54,9</b>
Slogan	51,3	<b>69,9</b>
Banda Desenhada	<b>66,4</b>	61,1
Outros	<b>19,5</b>	7,1

Tabela 32 – Práticas de escrita escolar por tipos de texto e ano de escolaridade

A diferença entre as práticas do 6º e do 8º ano é, em média, considerando todos os tipos de texto, 8,1% (s=7), oscilando entre o mínimo 0,8% e o máximo 25,7%. No entanto, fazendo a média de diferença dentro de cada categoria de textos, é na escrita associada a linguagem não verbal que existe maior diferença entre as práticas do 6º e do 9º ano (média de 13,3% de diferença); os tipos de texto abrangidos pela escrita compositiva imaginária e real têm, em média, uma diferença de 8% e 7,4%, respectivamente, comparando o 6º com o 8º ano. É na escrita não compositiva que se nota uma diferença menor – em média, 4,2%. É

preciso notar, ainda, 9 práticas cuja diferença do 6º para o 8º ano é menor do que 5%:

- *Redacção/ composição sobre um tema proposto pelo professor*
- *Redacção/ composição sobre um tema livre*
- *Dar uma opinião*
- *Acta*
- *Explicação de um fenómeno*
- *Textos informativos*
- *Respostas a questionários em fichas/ testes*
- *Apontamentos das aulas*
- *Ditados*

Este dado poderá significar que estamos perante textos cuja presença é muito acentuada quer no 6º ano quer no 8º ano ou, mesmo, no EB – textos narrativos ficcionais, textos de opinião, explicativos e informativos são presença assídua, o que parece coadunar-se com as directrizes ministeriais e reflectir, também, uma aposta nos textos que, frequentemente, têm sido objecto de teste quer em provas de aferição quer em exames do EB (Ministério da Educação, 2004, 1991a, 1991b; Ministério da Educação & Gabinete de Avaliação Educacional, 2007). De qualquer forma, a prática em que se regista menos alteração e menos evolução é a de escrita não compositiva, que incorpora os típicos exercícios escolares de pergunta/ resposta, os apontamentos das aulas e os ditados.

#### **2.4.1. Escrita “compositiva imaginária”**

Uma atenção mais particular à tabela 33 indica-nos que, de entre práticas textuais incluídas na escrita compositiva imaginária, as *redacções* são os textos mais comuns no dia-a-dia escolar dos alunos inquiridos. A pormos por ordem decrescente os textos, tendo em conta a assiduidade da sua escrita, começaríamos nas *redacções sobre temas impostos*, seguidas das *redacções livres*, *histórias inventadas*, *poemas*, para acabar na *descrição* e, em último lugar, na *peça de teatro*. No caso dos textos desta tabela de escrita “imaginária”, evidenciam-se,

portanto, três particularidades: *peças de teatro* e *descrição*, cuja maior tendência é para respostas de frequência “nunca”; *poema* e *contar uma história inventada*, com maior tendência para serem escritos “poucas vezes” e, finalmente, as *redações* que, tendencialmente, são escritas “algumas vezes”.

Tipos de texto: A)	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Redacção/composição sobre um tema proposto pelo professor	10,27	25,89	43,75	19,64
2. Redacção/composição sobre um tema livre	13,06	32,88	35,14	18,92
3. Contar uma história inventada	26,24	39,82	19,00	14,93
4. Poema	32,88	34,23	23,42	9,46
5. Peça de teatro	57,66	29,28	8,56	4,50
6. Descrição	42,25	31,92	19,72	6,10

Tabela 33 – Frequência de práticas de escrita compositiva imaginária

#### 2.4.2. Escrita “compositiva real”

Os textos da tabela 34 não são tão comuns nas salas de aula, segundo dados revelados pela nossa amostra. Os textos que se destacam entre os de escrita compositiva “real” são os *resumos* e os *textos de opinião*, mais frequentes do que os demais, talvez numa clara tentativa de consonância com as mais recentes directivas ministeriais e com as provas de aferição e os exames nacionais em vigor no EB (Fórum "Qualidade e Avaliação da Educação" & Conselho Nacional de Educação, 2002; Ministério da Educação, 2004).

Tipos de texto: B)	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Relatar um acontecimento	27,80	41,70	23,32	7,17
2. Dar uma opinião	16,07	31,70	38,84	13,39
3. Carta formal	56,50	26,91	12,56	4,04
4. Carta informal	29,55	38,64	23,18	8,64
5. Resumo	17,86	30,80	31,25	20,09
6. Acta	67,86	24,55	5,80	1,79
7. Explicação de um fenómeno	43,30	35,27	15,63	5,80
8. Textos informativos	31,70	36,61	22,77	8,93

Tabela 34 – Frequência de práticas de escrita compositiva real

### 2.4.3. Escrita “não compositiva”

A escrita não compositiva, nomeadamente *respostas a diversos questionários e apontamentos das aulas*, colige o valor modal “muitas vezes”; uma grande percentagem de alunos declara manter estas práticas em sala de aula “algumas vezes”. As *cópias* e os *ditados* têm, neste grupo, um estatuto inferior, pois que os adolescentes assinalam estas actividades como realizadas “poucas vezes”, sobretudo.

Tipos de texto: C)	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Respostas a questionários em fichas/testes	11,26	20,72	31,53	36,49
2. Cópias	17,19	40,72	25,34	16,74
3. Apontamentos das aulas	7,59	18,75	24,55	49,11
4. Ditados	27,35	45,29	17,49	9,87

Tabela 35 – Frequência de práticas de escrita não compositiva

### 2.4.4. Escrita “associada a linguagem não verbal”

A escrita associada à linguagem não verbal é a menos recorrente nas aulas destes alunos, incidindo a maior parte das respostas em “nunca” ou “poucas vezes” (aliás, como a moda e a mediana confirmam pela sua exactidão, e a média, pela precisão com que, em conjunto com o desvio-padrão, nos dá conta do pouco afastamento relativamente aos resultados mais comuns). De entre estas práticas, sobressai a *banda desenhada* que, em média, é praticada “poucas vezes”.

Tipos de texto: D)	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Anúncio	52,91	39,01	8,07	0,00
2. Slogan	38,84	38,84	17,86	4,46
3. Banda Desenhada	35,43	38,57	17,49	8,52

Tabela 36 – Frequência de práticas de escrita associada a linguagem não verbal

### 2.4.5. Outras escritas

A lista de 21 tipos de texto para caracterizar as práticas de escrita escolar pareceu ser suficiente, a avaliar pela reduzida percentagem de alunos que respondeu à questão destinada a acrescentar outros géneros/ tipos textuais –

17,3%. Deste número, 0,4% declararam não se lembrar de outros tipos de texto – *Eu não me recordo de textos que escrevi, mas gosto de textos que sejam baseados em factos reais*. As afirmações *Não escrevo mais tipo de texto nenhum* e *nas aulas não costumo escrever* ilustram a posição de 3,5% dos respondentes, que afirmaram não praticar mais textos; 13,3% fizeram acréscimos: alguns alunos, limitando-se a reforçar o que já haviam assinalado – *é mais resumos, textos de opinião, textos narrativos, líricos ou dramáticos, prosa*; outros, acrescentando informação nova – *trava-línguas, lengalengas, acrósticos, rimas para músicas, por exemplo, acabar uma história que está por acabar, adivinhas, por vezes confundindo, até, com textos lidos na aula e não escritos a pedido de professores – A Fada Oriana, A menina do Mar, O diário de Sófia*. De resto, referem títulos de textos que recobrem alguma amplitude de temas tratados – animais, vivências na escola e em família, aventuras, histórias imaginadas, infanto-juvenis – como “O pato”, “O meu primeiro dia nas aulas”, “Um dia na fábrica da reciclagem”, “Perdidos no deserto”, “A amizade”, “As aventuras do Jak”. Alguns sujeitos generalizam, referindo que escreveram *textos de fantasia imaginários, de aventura e, ainda, temas que eu invento, histórias de magia na época medieval que explicam de maneiras diversas o nosso mundo actual, enfim, também costumo escrever tudo o que me vem à cabeça, sempre que me lembro de algo* – resta saber é se o aluno ainda estava a falar da escrita escolar... Outra constatação que fazemos é que os textos acrescentados, pelos temas que conotam, parecem ter tido lugar na aula de Português, à excepção, talvez, daquele que parece ser o relato de uma visita a uma fábrica de reciclagem – que pode ter ocorrido na disciplina de Ciências –, e “o pato”, que poderia ser um texto também no âmbito das aulas de Ciências sobre seres vivos. Uma segunda constatação que emana das informações transmitidas pelos alunos é um pendor (pseudo)literário dos textos – num patamar, os poemas; noutro, a prosa, com a aproximação a narrações de histórias e aventuras fantásticas, por um lado, ou a narrações mais próximas de relatos de experiências, por outro. Também fica patente alguma ludicidade e plasticidade no trabalho com a escrita, com a referência aos trava-línguas, lengalengas, adivinhas, acrósticos.

#### 2.4.6. Valorização da escrita escolar

As práticas de escrita escolar parecem ser polémicas e susceptíveis de criar opiniões muito divergentes na amostra que inquirimos. De facto, as respostas incidem em todos os valores do V8, distribuindo-se mais ou menos equitativamente, com tendência de descida a partir do valor 6 (“Alguns”), inclusive (tabela 37). A moda situa-se no mínimo (1) – “Não gosto de escrever na escola” –, embora a média e a mediana se fixem no mínimo valor positivo – 4.

		Frequência	Percentagem (válida)
	Não	34	15,3
	Pouco provavelmente	27	12,2
	Não sei	21	9,5
	Talvez	33	14,9
	Uns poucos	33	14,9
	Alguns	27	12,2
	Muito provavelmente	24	10,8
	Sim	23	10,4
	Total	222	100,0
Em falta		4	
Total		226	

Tabela 37 – Gosto pela escrita escolar

As práticas escriturais na aula de Português parecem não ser uma significativa fonte de ideias para os alunos escreverem por vontade própria (tabela 38). De facto, o valor modal é a opção “Não” e a média e mediana estabilizam no valor 4, “Talvez”; o valor menos escolhido é o máximo – “8”.

		Frequência	Percentagem (válida)
	Não	49	22,2
	Pouco provavelmente	22	10,0
	Não sei	26	11,8
	Talvez	32	14,5
	Uns poucos	22	10,0
	Alguns	30	13,6
	Muito provavelmente	22	10,0
	Sim	18	8,1
	Total	221	100,0

Em falta		5	
Total		226	

Tabela 38 – Ideias da aula de Português para escrita livre

Se procurarmos aferir se há relação entre gostar de escrever na escola e a possibilidade de as aulas de Português motivarem para a escrita de livre iniciativa, verificamos que o *coeficiente de correlação linear de Pearson* ( $r$ ) é igual a 0,39, o que significa que a correlação existente entre estas duas variáveis é moderada ou fraca.

De forma semelhante, a correlação entre gostar de escrever na escola e fora da escola é indicada por  $r=0,38$ , o que significa que a interdependência destas duas variáveis é fraca.

## 2.5. Publicação de escritos

Uma pergunta aberta (não facultativa) do questionário em análise era relativa à publicação em jornal escolar ou em revista; houve 12,4% de alunos que não responderam. De entre os que deram resposta, 67,7% nunca escreveram num jornal escolar, *mas gostava, diz alguém, e já me falaram nisso*, diz outro respondente; a não publicação deve-se a razões como *não quero, nunca o escolheram*. São 19,9% os respondentes que já publicaram. No entanto, muitas publicações remontam à *primária*. Há várias referências à publicação de *poemas, quadras*, mas também outros tipos de texto como *informativos, BD, provérbios, lenda, histórias, lengalenga e anedotas*. Os temas parecem variar desde as vivências escolares – visitas de estudo, notícias da escola, trabalhos escolares (História, monumentos): *sobre um teatro que eu tinha visto; já publiquei um poema sobre a liberdade no 25 de Abril; no quarto ano – o mosteiro da Batalha; um relatório de uma ida a Conímbriga; sobre um campeonato que houve na escola sobre xadrez – às mais pessoais – já publiquei um artigo sobre as minhas férias (no jornal da escola primária) a pedido da minha professora; a minha turma e eu escrevemos todos sobre nós*. Temas habituais como o *Natal, o Carnaval, o Inverno e a Primavera* são mencionados bem como temas mais específicos, alguns relacionados com questões de cidadania, de cultura juvenil e urbana – *texto de aventura, sobre o que eu fazia se*

*fosse presidente do ambiente; era um texto sobre carros tuning e outro sobre grafitis; sobre ginástica rítmica, sobre uma lua-de-mel entre duas pessoas, texto do tabagismo, notícias sobre questões mundiais. Também há quem já não se lembre bem dos textos publicados – curioso é que isso aconteça em textos colectivos: apenas foi publicado um texto que a minha turma escreveu num jornal escolar, mas sinceramente não me lembro muito bem. Aliás, quando os textos têm vários autores, parece que o sujeito tende a não os valorizar grandemente – uma vez no jornal da escola, só que o texto era feito por alguns alunos da turma e eu fui um dos alunos. Há quem não tenha publicado textos, mas sim desenhos e quem faça notar o estatuto e o lugar dos textos no jornal – Publiquei dois poemas meus no jornal / como em jeito de editorial. E muitos outros ficaram não tão evidentes, a meio do jornal.*

Em revistas, houve alguém que nos disse explicitamente que publicou um texto de um ídolo meu, na revista *Bravo*, *anedotas*, *adivinhas* e *entrevistas*. À pergunta sobre se alguma vez já haviam escrito para revistas jovens, especificamente, 7,5% não responderam; menor percentagem ainda (7,1%) declarou ter já escrito para revistas juvenis; foram mencionadas a *Bravo*, a *Audácia*, o *Amiguinho*, o *Rick e Rock* e a *Bgamer*. A escrita para revistas juvenis foi feita para dar a minha opinião, para contar uma história engraçada ou uma coisa que me aconteceu, para ser famoso, para dar a conhecer aos outros os poemas, para ganhar um prémio do mundial, para obter informações, para exprimir a admiração que tenho para com o meu ídolo, para lerem as minhas anedotas, enviei uma fotografia do meu animal de estimação, para pedir para publicarem mais posters. Com efeito, 85,4% dos alunos nunca publicaram em revistas de jovens por razões cuja diversidade exemplificamos: *não quero, ninguém me convidou, não gosto, nunca me lembrei, não tenho tempo, não sinto necessidade, não tenho a capacidade de estar com trabalho / de mandar cartas para longe*. Outros não escreveram por desconhecerem como se faz ou por falta de coragem – *tenho um bocado de vergonha e não sei se faço as coisas direitas; na verdade, é preciso ter muita responsabilidade e eu não tenho a que se precisa para isso ou ainda sou um bocado nova de mais para esse tipo de situações*. Pelos vistos, há quem pense que também é preciso ter talento, imaginação e criatividade: *porque não sou tão talentosa para escrever para uma revista, não*



*tenho ideias nenhuma, não tenho muita criatividade, porque não tenho lá muito jeito para escrever coisas importantes nem para enviar cartas, a minha imaginação não é lá muito boa e nunca arranjei um tema ideal. Alguns alunos nunca escreveram porque, simplesmente, não tenho nada para escrever para uma revista, nunca tive um texto interessante para toda a gente ler, não sei o que escrever ou, então, pela recusa de divulgação dos seus textos pessoais – não gosto de publicar algo que é meu; quando escrevo, guardo os meus textos, não gosto que sejam lidos por todos, para a família ainda está bem; não gosto que leiam os meus pensamentos. Outros pensam que escrever para revistas é fazer reportagens ou que é preciso conhecer alguém na revista: porque não tenho jeito para reportagens; porque não conheço ninguém que trabalhe numa revista jovem.*

## 2.6. Reacção ao questionário

Conhecer o modo como o questionário foi percepcionado pelos adolescentes era o objectivo fundamental das duas questões abertas do grupo III do questionário “A tua escrita” (anexo 1) – a primeira, orientada para dar espaço aos alunos para esclarecerem respostas, acrescentando informação que considerassem útil; a segunda, para gerar “excedentes de visão” (Geraldi, 2003) sobre este instrumento de investigação, que nos permitiriam confirmar ou infirmar algumas suposições de partida, subjacentes à sua construção.

À primeira questão “Queres completar alguma resposta de qualquer das partes deste questionário, dando um exemplo ou uma explicação?”, destacam-se as respostas em branco (de notar que a resposta à questão era facultativa) ou aquelas que se resumem a afirmações como *Não tenho nada a mencionar*:

Ausência de resposta	Resposta sem conteúdo informacional	Respostas com acréscimos
102 Respostas	106 Respostas	18 Respostas

Tabela 39 – Respostas à questão facultativa, destinada a fazer acréscimos e explicitações

As quase 8% de respostas a esta questão mereceram uma análise de conteúdo, que nos permitiu encontrar quatro categorias de resposta:

Explicitação	Apreciação positiva	Sugestão	Crítica
12 Respostas	4 Respostas	1 Resposta	1 Resposta

Tabela 40 – Categorização de respostas à questão facultativa, destinada a fazer acréscimos e explicitações

Os 12 adolescentes que acrescentaram informação ao questionário quiseram explicitar melhor a situação de escrita de determinada prática – como alguém que esclarece que *só faço [dedicatórias] quando me pedem* e outro respondente que elucida: *no questionário, por vezes pergunta se eu costumo escrever a minha vida num diário. Sim, costumo mas não relato tudo o que acontece cada dia, só nos dias em que acontece alguma coisa importante*. Outro tipo de clarificação consistiu numa justificação ou contextualização de práticas de escrita na vida e nos gostos pessoais – *Questão a) do I Eu pus escrevo letras de canções porque eu gosto de cantar músicas de ? ou cantar músicas escritas por mim no meu piano ou na viola*.

Destacamos, ainda, a “crítica”, que nos surpreendeu: *Não referiram o que eu mais esperava... muitas das minhas histórias passaram-se na minha mente! Que depois lá guardei e passei para o papel!* Ora, este adolescente encara, talvez, a mente como “suporte” de escrita, pois é na mente que escreve as suas histórias. Porém, como quem reconhece a volubilidade da mente, passa as histórias a escrito, não sem antes as guardar na mente... Para este aluno, a escrita corresponderá a mera codificação e não a elaboração de pensamento e de saber. Trata-se, como sabemos, de uma concepção muito “básica” de quem vive o acto de escrita sem perceber que este “muda a mente de quem escreve” (Alves, 2008), de formas diversas, como vem argumentando D. Olson (2006), destacando, sob o ponto de vista cognitivo, o papel da escrita na acumulação de conhecimentos e na possibilidade de exercer uma atitude crítica e reflexiva, transformando a própria linguagem em objecto de pensamento, e, sob o ponto de vista social, a estreita dependência da organização social e de formas particulares do discurso e do pensamento em relação à escrita – perspectiva que D. Olson considera fundamental ao equacionar, actualmente, o conceito de literacia.

As apreciações positivas feitas nesta questão antecipariam, de algum modo, as opiniões que os adolescentes seriam convidados a dar na questão seguinte, como ilustra o exemplo – *Está muito bem feito. Parabéns*. Quanto à sugestão de um respondente, reservamo-nos o direito de não a comentar, por acharmos que extrapola o assunto em análise: *acho que se no futuro houvesse uma progressão em relação às escolas o método poderia fazer com que as aulas fossem curtas e*

*directas e a matéria onde registássemos seria um CD com resumo da matéria de todo o ano.*

À segunda questão – “Diz-me, com toda a sinceridade, o que achaste deste questionário (o que significou, para ti, preenchê-lo, etc...)” – apenas 5,8% dos adolescentes não responderam e 1,8% deram respostas que considerámos nulas<sup>17</sup>. As restantes respostas foram objecto de uma análise de conteúdo, tendo nós achado pertinente dividi-las em três categorias mutuamente excludentes: apreciações positivas, negativas e mistas; na primeira, enquadram-se 73,9% das respostas; na segunda, 4,4% e, na categoria de enunciados que conciliam aspectos considerados positivos e negativos, encaixam-se 14,2% das respostas. Bastaria a consideração destes valores percentuais para perceber que este instrumento de investigação foi do agrado dos alunos. Vamos, no entanto, analisar, detalhadamente, cada uma das categorias, começando pelas respostas que se constituem em apreciações positivas, que remetem para as valências ou as vantagens deste instrumento. As subcategorias em que organizámos as afirmações dos respondentes são as seguintes:

<b>Alunos</b>	<b>Professores</b>	<b>Investigadora</b>	<b>Qualificação do questionário</b>
37,2%	4,6%	8,2%	50%

Tabela 41 – Apreciações positivas relativamente ao questionário “A tua escrita”

Conforme ilustra o quadro acima, metade das apreciações dos alunos incide nas características do próprio questionário; uma percentagem não negligenciável de 37,2% aponta as vantagens que o questionário trouxe ou poderá trazer aos alunos. 8,2% das respostas destacam a vantagem directa do questionário – ajudar quem solicitou o seu preenchimento; aqui, o que está em causa é a perspectiva humana, o contentamento por colaborar e contribuir para a realização do trabalho de alguém. 4,6% das respostas assinalam vantagens que este questionário ou outros deste género poderão ter para os professores. Analisaremos cada uma destas subcategorias *per se*.

---

<sup>17</sup> Exemplos de respostas nulas: “Este questionário” e “Eu gostei da senhora que estava a tirar o doutoramento”.

Relativamente ao contributo deste questionário para os professores, alguns alunos destacam a sua importância quer para ajudar os professores a *entender melhor os alunos* quer a *compreender melhor escrita dos alunos*, informando-os acerca dessa escrita. De facto, uma adolescente afirma mesmo: *todos os professores devem saber quais são os hábitos de escrita dos alunos, por saber isso tentei ser o mais sincera possível*; outro respondente acredita que, desta forma, os professores saberão *como lidar com os alunos e para que ensinem de uma forma cativante para os “próximos” alunos*. Há, ainda, um aluno que, na sequência do preenchimento do questionário, nos responde nesta parte – *agora vi que as aulas de Português não são como deviam ser*. Como o aluno não nos fornece mais elementos, qualquer tentativa de interpretação da nossa parte seria meramente especulativa, por isso abtemo-nos de comentar e registamos, tão-só, esta afirmação que não nos pareceu despidiêda.

As respostas que referem a investigadora recorrem, frequentemente, ao verbo “ajudar” e resumem-se à satisfação de estar a colaborar para uma investigação ou *para fazer um livro* – *Foi bom, porque ajuda a professora Inês na sua investigação*.

As vantagens do questionário para os alunos, na óptica dos respondentes, dividem-se desigualmente por quatro temas:

Vantagens para os alunos			
Aprendizagem	Consciencialização	Desafio	Expressão
8,2%	38,4%	2,7%	45,2%

Tabela 42 – Tipos de vantagens do questionário para os alunos

A maior parte das respostas salienta o valor do questionário enquanto meio que autoriza a expressão dos alunos – *Acho que tiveram uma grande ideia em fazerem este questionário para a malta nova expressar o que mais gosta*. Palavras como *alívio, desabafo, sinceridade, libertar, exprimir* surgem com alguma frequência e revelam a adesão a um questionário que os sujeitos acharam *interessante* porque *demos a nossa opinião sobre a nossa escrita, porque disse o que faço e o que digo; e exprimi as minhas ideias*. A surpresa por este questionário *consequ[ir] saber o que nós gostamos* proporcionou aos adolescentes uma experiência *gira, divertida e engraçada* porque *ainda ninguém me tinha perguntado coisas deste género nem nunca*

*pensei que alguém me fizesse estas perguntas.* As respostas desta categoria evocam-nos a tensão bipolar entre a vontade de se mostrar, de se exprimir, através da escrita, e o medo de se expor, que M. Dabène encontrou em adultos, como sintoma da sua insegurança escritural (1987). Com efeito, para uns, o questionário *é um segredo como se estivesse a escrever num diário (no meu)*, refugiando-se no anonimato; para outros, o questionário é visionado como um meio de divulgação de alcance universal, que se coaduna com a vontade de *dizer ao mundo o que escrevo, onde escrevo*. Seja como for, a opção pelo anonimato demonstrou ter sido profícua, pois foi corroborada pela forma lauta como os alunos responderam bem como pelo modo como destacaram a vertente de expressão que lhes foi possibilitada.

Uma parte significativa dos adolescentes salienta o efeito de consciencialização proporcionado pelo questionário sobre as suas práticas pessoais de escrita e outro também refere que o questionário *fez-me ver o que não faço na aula e posso vir a fazer*. Os alunos invocam, não raro, acções cognitivas como *perceber, lembrar, saber, conhecer, reflectir e analisar*, desencadeadas pelo preenchimento do questionário; de facto, preencher o questionário *foi muito importante pois deu para perceber o quanto eu utilizo a escrita, fez-me lembrar algumas coisas que já fiz e não me lembrava*. Para alguns alunos, serviu como confirmação do gosto pela escrita – *preenchê-lo foi uma forma de ver o quanto adoro escrever e fazer histórias* –; para outros, uma descoberta sobre si próprios e sobre a sua escrita – *fiquei a saber um pouco mais sobre mim; Percebi que escrevo algumas coisas*. Segundo um jovem, *com este questionário podemos ver a escrita com outros olhos*. Para alguns, efectivamente, parece ter sido um outro olhar, valorativo, para uma escrita sua – *Percebi que às vezes faço coisas espectaculares* –, que parece ter abalado uma imagem desprestigiante de si como escreventes – *porque eu vi que eu até gosto bastante de escrever, o que pode significar o futuro*. Este efeito de conhecimento também se alargou a *dar ideias para escrever e a mostrar as variadas maneiras de como podemos utilizar a escrita*.

Parece-nos que estes dados nos apontam uma outra via da exploração do extra-escolar – o (re)conhecimento, pelo aluno, de si como sujeito escrevente e

uma reabilitação da sua imagem de escrevente e da sua relação com a escrita. Se a investigação já vinha demonstrando, como explicitámos (Parte I – Capítulo III), que a pesquisa das práticas extra-escolares não só partia de uma postura de reconhecimento do aluno como sujeito criador como também se alimentava e proporcionava essa visão mais positiva do aluno, parece-nos que esse efeito de (re)reconhecimento não é só exterior ao aluno; mais do que isso, parece ser susceptível de desencadear um (re)conhecimento de si próprio como capaz de escrever. Digamos que o (re)conhecimento exterior, vindo de alguém que os alunos encaram como “autoridades de escrita”, pode constituir-se em impulsionador de mobilização do sujeito para a escrita – escolar e extra-escolar.

A interpretação que formulámos não nos parece precipitada, já que alguns alunos reconhecem, ao acto de ter preenchido o questionário, algumas vantagens que se relacionam com a (aprendizagem da) escrita escolar e extra-escolar – *Acho que este questionário também é bom para alguns meninos que nunca se interessam pelo que está escrito no questionário ou, talvez, para ficar a saber mais coisas sobre a escola e o que poderia melhorar.*

O tema do questionário não deixava dúvidas; mesmo assim, houve um respondente que declarou – *Aprendi que não posso parar de ler.* Outro destacou a vantagem do questionário *para eu perceber mais sobre as palavras, porque é da maneira que eu aprendo mais sobre as palavras.* Esta deriva para, ao falar da escrita, falar da aprendizagem das palavras (dos seus significados, da ortografia...) já tinha sido encontrada em estudos anteriores, em que observámos, nos adolescentes, uma concepção de escrita vinculada a aspectos normativos, formais, microestruturais e superficiais que, como sabemos, estão longe de configurar, na totalidade, os factores envolvidos seja no processo de produção textual seja na relação do aluno com a escrita (Cardoso & Pereira, 2007a, 2007b). Acresce, ainda, que a transposição declarativa dos alunos da escrita para a leitura, patente na resposta supracitada, nos sugere a falta de verdadeiras interacções entre a leitura e a escrita, já que, a *“escrita não se compadece de fórmulas simplistas de ensino que se reduzem à recomendação superficial para «Ler muito»”* (Cardoso & Pereira, 2007c, p. 100).

Finalmente, 2,7% das respostas realçaram que o questionário foi um *desafio* e uma *prova* – à sua escrita? Uma prova como a escrita? Não o sabemos exactamente, mas temos indícios de que foi uma “prova” em que a maior parte dos adolescentes passou com nota positiva, pelo menos na forma como se percebem como escreventes.

As respostas mais abundantes concentram-se na adjectivação do questionário, vertente que, aliás, é comum à grande maioria das respostas. Segundos os alunos, trata-se de um questionário *muito fixe e muito à frente*, pelo seu carácter *invulgar*. Os alunos acham-no *bem elaborado, bem esquematizado* e qualificam-no, recorrentemente, de *interessante, importante, divertido, engraçado, giro, bom*. Num questionário sobre a escrita, não nos surpreendeu, por um lado, a preocupação de um adolescente em se desculpar: *Achei muito bem, e peço desculpa se eu tiver algum erro. Gostei muito*. Por outro lado, contudo, devemos acentuar que, até mesmo numa situação de escrita que não seria objecto de avaliação, alguém quis desculpar-se dos “erros”, assumindo tacitamente que os cometera. A forma como o erro vem sendo abordado no ensino da escrita já nos mereceu alguma reflexão e, não sendo apologistas de uma permissividade que não se coaduna com o papel regulador da escola, também não somos adeptas de uma dramatização dos erros na escrita que produza um efeito inibidor de melhorias escriturais.

Importa ver, agora, o outro lado da moeda – os 4,4% de respostas que apreciaram negativamente o questionário. Em geral, estes alunos acharam o questionário *cansativo*, uma *bisbilhotice*, uma *seca* e uma *perda de tempo*, para além de que era *bastante repetitivo* – *não quero ofender a você mas achei um interrogatório grande*. A conexão relativa do questionário com a disciplina de Português foi desmotivadora para um aluno – *é o seguinte, não achei lá muito interessante, porque eu não gosto muito de Português e eu não me identifiquei com estas perguntas*. É de realçar, todavia, a utilização do verbo “identificar” que corrobora, justamente, o pressuposto adoptado nesta investigação, de que, para haver sucesso na escrita escolar, tem de se processar uma identificação do aluno, como pessoa, com esse modo de escrever.

As respostas de conteúdo misto coadunam-se, em termos dos elogios ao questionário, com as apreciações positivas que já analisámos. O que é original nestas respostas é que os alunos permanecem na ambiguidade – gostaram do questionário por alguns motivos, mas, por outros, não gostaram tanto – *foi uma maneira de ter a consciência se escrevi, ou não, em certos e determinados sítios. Mas achei um bocado exagerado... para quê saber os sítios onde escrevo? Escrevo e pronto!* O facto de o tema do questionário ser a escrita foi apontado como um motivo para não ter *chamado muito a atenção – a única coisa de que não gostei foi ser só sobre escrita, de resto foi fixe.* Como todo o questionário era sobre a escrita, não percebemos qual o “resto” a que se refere o aluno. Talvez, como outro referiu, *eu gostei de o preencher, mas não gosto de escrever, com excepções.* Conforme também previmos, o facto de alguns alunos não terem grande abundância de práticas de escrita extra-escolar desmotivou-os logo na primeira parte do questionário – *não significou muito, porque a maior parte das coisas que estão aqui eu nunca faço.* Por a escrita extra-escolar não ser uma prática assídua para si próprio, também há quem suponha *que a maioria das pessoas vão responder na maioria das perguntas que nunca o fizera.* Alguém viu no questionário uma (des)vantagem muito pragmática, relacionada não com o assunto do questionário em si mas com a forma como ocupou um momento escolar – *Perdemos um bocado de aula.* Podemos fazer duas interpretações: é o aluno preocupado exclusivamente com o seu ofício de aluno, ou porque não vislumbra interesse em nada que não se relacione com as tarefas escolares necessárias ou porque encontrou uma “escapadela” para descansar desse ofício.

### 3. Síntese

A análise dos 226 questionários recolhidos permitiu confirmar uma linha orientadora de partida – a de que os alunos escrevem, fora dos muros da instituição escolar, quando não são obrigados a escrever. Conseguimos ver a frequência com que o fazem, quem mais escreve, consoante o género, o ano de escolaridade e o desempenho escolar.

Confirmámos a tendência destacada na literatura de que as raparigas escrevem mais e uma maior diversidade de textos do que os rapazes. No



entanto, com o aumento da idade e da escolaridade, também não escapam a uma diminuição de investimento na escrita extra-escolar que se traduz, contudo, numa centração selectiva em determinadas práticas escriturais extremamente ligadas ao desenvolvimento identitário do adolescente.

Os melhores alunos escrevem ligeiramente mais que os alunos medianos e fracos, diferença que se acentua mais nos textos marcadamente decalcados de modelos escolares. Porém, os alunos com notas negativas ou com retenções no percurso escolar também escrevem bastante, a avaliar pelas elevadas percentagens de alguns tipos de texto.

Traçámos, ainda, um retrato das práticas de escrita escolar, que demonstrou uma presença indiscutível e massiva da escrita não compositiva nas aulas bem como de algumas práticas escriturais constantes em dois Ciclos de ensino.

Ficou, ainda, patente uma dualidade escritural nos sujeitos inquiridos, que aderiram com entusiasmo ao questionário por, justamente, os transportar para uma dimensão da sua escrita raramente convocada na instituição escolar – daí a novidade que constituiu. Estes resultados encontrados num público mais alargado estarão em consonância com os que, em geral, obtivemos na fase intensiva do estudo, em que, durante quatro meses, acompanhámos uma turma de 7º ano, numa oficina sobre a escrita e em duas séries de entrevistas – sobre esta fase deter-nos-emos no capítulo seguinte.

# **CAPÍTULO III - INTERPRETAÇÃO DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS: CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE ANÁLISE DA RELAÇÃO COM A ESCRITA**

## **1. Introdução**

Dado o grande volume de informação colectado na fase intensiva do estudo, preferimos conduzir a análise separando metodologicamente a escrita escolar da extra-escolar, sem prejuízo de uma posterior síntese necessária e de uma discussão que convoque oportunamente todos os dados tratados (Parte II – Capítulo IV).

Dedicamos, assim, este capítulo à análise da relação dos alunos com a escrita escolar, primeiro, e extra-escolar, seguidamente, a partir das transcrições das entrevistas realizadas em duas fases (31 entrevistas) a 16 alunos de uma turma do 7º ano e, também, dos dados recolhidos aquando da realização da oficina sobre a escrita “Eu, a Escrita e os Outros” (cf. Parte II – Capítulo I).

A análise e discussão dos dados acerca da relação com a escrita dos sujeitos de investigação não será feita, porém, sem antes procedermos a uma caracterização sistemática da turma. Esta caracterização será apoiada, para um conhecimento mais genérico, no questionário “A Tua Escrita” (anexo 8 - documento 27), adaptado para aplicação na fase intensiva do estudo, como referimos (cf. Parte II – Capítulo I). Com efeito, o principal objectivo do questionário, além de permitir um levantamento de práticas escriturais extra-escolares e escolares e disponibilizar dados relativamente ao posicionamento dos sujeitos de investigação do 7º ano face à escrita, era fornecer informações sobre o meio sociocultural de proveniência dos alunos bem como sobre o seu percurso escolar. Faz sentido, portanto, que comecemos por esta caracterização para irmos densificando o nosso conhecimento sobre esta turma de 7º ano, de uma escola de Aveiro.

Sublinhamos, ainda, que procedemos a uma análise de conteúdo, segundo a define e explicita Bardin (2000), não nos interessando tanto a contabilização de afirmações, mas, dada a sua complexidade e contextualização,

usá-las para dar conta de fenómenos, padrões e sentidos emergentes. O mais importante neste tipo de análise qualitativa é, efectivamente, a identificação dos sentidos que os sujeitos atribuem às realidades sobre as quais são convidados a falar. Não interessa a frequência de determinada posição ou afirmação – até porque, por vezes, as suas especificidades dificultam a sua categorização e ainda porque, não raro, uma afirmação única pode ser mais fértil de interpretações e geradora de pistas de análise e de trabalho investigativo e didáctico do que outras mais recorrentes e, talvez, mais esperadas.

## **2. Caracterização da turma**

### **2.1. Caracterização sociocultural, familiar e escolar da turma**

Para a caracterização da turma, importaram-nos as variáveis indicadas anteriormente (Parte II – Capítulo I), que se converteram em categorias organizativas da análise, a que acrescentámos outras advenientes daquilo que inquirimos no questionário e que emergiram aquando da análise auxiliada pelo software *N-Vivo 7*:

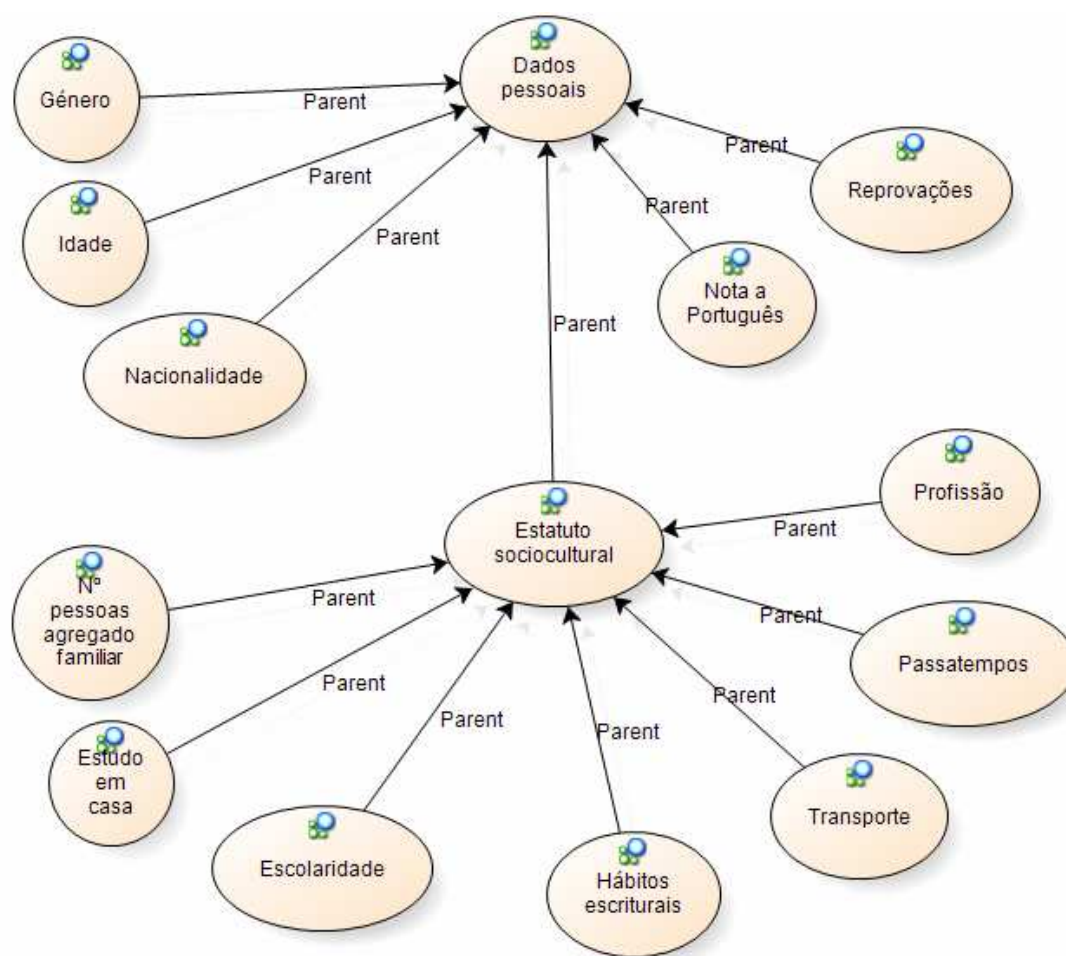


Figura 4: Categorias organizadoras e interpretativas de análise relativas a “Dados pessoais” <sup>1</sup>

Pronunciamo-nos, simultaneamente, sobre o ponto IV do questionário – “Sobre ti” e o ponto V, “Sobre ti, na escola”. Em relação ao género, a turma era composta por 11 raparigas e 5 rapazes, com idade mínima de 11 anos e máxima de 15, sendo, no entanto, 13 a média<sup>2</sup> de idades ( $s=0,929$ ) e também a idade mais frequente. Estas diferenças etárias devem-se ao facto de estes alunos evidenciarem uma notória diversidade no que respeita ao percurso escolar; assim, o aluno com 11 anos (JA) está precocemente no 7º ano, por solicitação dos seus pais, dado ter-se provado que tinha conhecimentos que lhe permitiam ultrapassar um ano escolar sem prejuízo. Nesta turma, apenas seis alunos se encontram no 7º ano sem nunca terem ficado retidos (B, JA, MJ, MA, S e V),

<sup>1</sup> Este e os esquemas seguintes semelhantes são importados do software *N-Vivo 7*, usado para análise qualitativa.

<sup>2</sup> Arredondámos a média à unidade.

tendo a maior parte reprovado uma vez e havendo a registar três casos de alunos que reprovaram duas vezes (AL, M e RT). Todos os alunos têm nacionalidade portuguesa, à excepção de S, que é portuguesa e angolana.

Os agregados familiares dos alunos também apresentam uma composição bastante heterogénea, desde os mais reduzidos, constituídos por duas pessoas, àqueles que são constituídos por nove pessoas. Todos os alunos vivem com a mãe; B, AL, V, RT e AD não vivem com o pai, sendo que AL e AD vivem com o padrasto e AL também com o avô. MA e AR são filhas únicas, mas os restantes colegas têm, no mínimo, 1 irmão ou, no máximo, 7, sendo que o mais frequente nesta turma é ter dois irmãos. São, genericamente, agregados familiares muito jovens, apresentando uma média de idades de 27 anos (embora os valores sejam claramente dispersos:  $s=13,60$ ;  $curtose=-1,37$ ); a pessoa mais velha é o pai de M e não o avô de AL, o que exemplifica a tendência nesta turma que é a de ter pais muito jovens, com faixa etária média de 40 anos, sendo a mãe de AL a mais jovem, com 29 anos.

No que respeita às profissões nestes agregados familiares, exceptuando a profissão de estudante – a mais frequente, devido ao número de irmãos –, a segunda mais habitual é “desempregado” (7 pessoas). Seguidamente, apenas no que aos adultos diz respeito, há seis pessoas com profissão no sector terciário – Serviços; duas, nos Quadros Técnicos Intermédios, Empregados de escritório/serviços, Domésticas, Agricultores/pescadores, Empregados de balcão e apenas uma em Empresários/dirigentes, Quadros Técnicos Superiores, Operários/auxiliares e Estudantes. A tabela 43 apresenta-nos uma resenha das profissões (e escolaridade) dos adultos do agregado familiar de cada um dos sujeitos participantes neste estudo de caso e a tabela 44 apresenta uma síntese por frequências de profissões encontradas.

A escolaridade dos adultos dos agregados familiares varia do 1º ciclo do Ensino Básico (CEB) completo ao Ensino Superior (Licenciatura), havendo apenas uma pessoa com o 1º CEB como habilitações e três com Licenciatura; salienta-se a maioria com o 6º ano como habilitações literárias. Devemos, todavia, referir que alguns sujeitos não indicaram a escolaridade dos adultos

com quem vivem, ficando a faltar, assim, a escolaridade de 12 pessoas que fazem parte dos agregados familiares. Através da consulta da tabela 43, podemos conhecer qual a escolaridade dos adultos do agregado de cada sujeito e, na tabela 45, observamos as habilitações literárias dos adultos familiares desta turma de forma a evidenciar as frequências de cada uma.

Sujeitos	Profissões dos adultos no agregado familiar	Escolaridade
SO	Empregados de escritório, serviços Domésticas	9º ano 6º ano
AR	Serviços Serviços	? ?³
R	Quadros técnicos intermédios	12º ano 9º ano
B	Operários/auxiliares	6º ano
AL	Empregados de balcão Desempregados Agricultores/Pescadores	6º ano ? ?
JA	Serviços Serviços	Licenciatura Licenciatura
V	Doméstica	6º ano
MJ	Quadros técnicos superiores Desempregados	? ?
SI	Desempregados Desempregados	6º ano 6º ano
S	Serviços Empresários/dirigentes	? ?
H	Agricultores/pescadores Domésticas	12º ano 12º ano
M	Empregados de escritório, serviços Empregados de escritório, serviços	? ?
RT	Desempregados	9º ano
MA	Quadros técnicos intermédios Desempregados	? ?
AD	Estudantes Desempregados	6º ano 12º ano
JAN	Serviços Empregados de balcão	Licenciatura 4º ano

Tabela 43: Profissão e escolaridade dos adultos dos agregados familiares na fase intensiva

<sup>3</sup> Dados não indicados.

<b>Profissões</b>	<b>Frequência</b>
Desempregados	7
Serviços	6
Quadros técnicos intermédios	2
Empregados de escritório, serviços	2
Domésticas	2
Agricultores/Pescadores	2
Empregados de balcão	2
Empresários/dirigentes	1
Quadros técnicos superiores	1
Operários/auxiliares	1
Estudantes	1

Tabela 44: Frequência das profissões dos adultos

<b>Escolaridade</b>	<b>Frequência</b>
4º ano	1
6º ano	7
9º ano	3
12º ano	4
Licenciatura	3

Tabela 45: Frequência da escolaridade dos pais

Achámos que também tinha interesse perguntar quanto tempo cada sujeito demorava a chegar à escola e que meio de transporte utilizava, pois, de alguma forma, essa vivência poderia ter conexões com determinados hábitos ou, até, com a relação com a escola e, por alargamento, com o saber nela facultado. A maior parte dos alunos demora entre 5 a 15 minutos a chegar à escola e vai a pé, por morar perto da escola. A outra parte da turma vem dos arredores de Aveiro, pelo que demora mais tempo a chegar à escola, e utiliza a lancha e o carro; as tabelas 46 e 47 fornecem-nos a informação apurada pelos questionários nestes itens.

<b>Tempo que demora a chegar à escola</b>	<b>Frequência</b>
5 a 10 minutos	6
10 a 15 minutos	4
15 a 20 minutos	1
30 minutos a 1 hora	4
Mais de 1 hora	1

Tabela 46: Tempo que os 16 sujeitos demoram a chegar à escola

Meio de transporte usado para ir para a escola	Frequência
A pé	8
Carro	5
Lancha e autocarro	3

Tabela 47: Meio de transporte usado pelos 16 sujeitos para ir para a escola

Tendo relacionado os dados obtidos nestas duas últimas questões, verificámos que, dos 6 sujeitos que demoram 5 a 10 minutos a chegar à escola, 5 vão a pé e um, de carro; dos que demoram 10 a 15 minutos, 3 vão a pé e apenas 1 de carro. Já o que demora 15 a 20 minutos vai de carro bem como quem demora mais de 1 hora. Os alunos que demoram 30 minutos a 1 hora vêm de S. Jacinto, área predominantemente rural<sup>4</sup>, freguesia do concelho de Aveiro. Ficámos, assim, a saber que outra variável que acentua a heterogeneidade que caracteriza esta turma é o local de residência dos sujeitos, situado em áreas predominantemente urbanas a predominantemente rurais.

Quando inquirimos se os alunos tinham locais próprios para estudar, só B disse que não; 11 alunos indicaram o seu quarto, outro referiu o quarto e a sala de estar (SO), dois apontaram o seu quarto e escritório da casa (AL e S) e um, a sala de estar (V). De notar que JA, MJ, S e M se referem, muito particularmente, à sua “secretária” como local de estudo, o que não parece casual, se tivermos em conta o estatuto sociocultural e económico de JA, S, e, mesmo, de MJ (cujo pai é engenheiro) e o facto de ambos os pais de M serem empregados de escritório - talvez os pais destes alunos reconheçam, por experiência própria (mas diversa), a importância de cada um ter um local onde possa conduzir um trabalho sossegado e organizado.

Achámos relevante ficar a saber se estes alunos beneficiavam, fora da escola, de apoios ao estudo, quer humanos quer materiais. Como observamos na tabela 48, todos os alunos declaram ter, no mínimo, um apoio e, no máximo, cinco:

---

<sup>4</sup> Tipologia de áreas urbanas, para fins estatísticos, resultado de um trabalho conjunto desenvolvido pelo INE e pela DGOTDU, aprovada e aplicada às freguesias de Portugal continental pela publicação da mesma na 158ª Deliberação do Conselho Superior de Estatística, Diário da República, IIª Série de 11 de Setembro de 1998.



Alunos	Nº de apoios extra-escolares
SO	3
AR	4
R	2
B	2
AL	5
JA	4
V	3
MJ	3
SI	2
S	4
H	3
M	1
RT	1
MA	3
AD	3
JAN	1

Tabela 48: Apoios extra-escolares de cada sujeito participante

Explicitamos, agora, na tabela 49, os apoios que mais surgem nas respostas dos alunos: a ajuda de familiares é o recurso que mais alunos destacam, seguido das explicações. Na verdade, “o recurso a explicações tem-se tornado cada vez mais frequente, sendo cada vez maior o número de alunos que recorrem aos prestadores deste serviço, realidade visível quer pelo número crescente de anúncios afixados em estabelecimentos comerciais e noutros locais públicos, quer pelo número de empresas que se dedicam a esta actividade” (Costa, Neto-Mendes, Ventura, & Azevedo, 2007). Apesar da crescente adesão às TIC, nem todos os alunos recorrem ao computador e à Internet como auxílio do trabalho escolar<sup>5</sup>; quanto aos dicionários, são um recurso que podemos considerar habitual. Ainda no que diz respeito à Internet, os alunos que a apontam indicam sítios de estudo e jogos e a sua casa como local de acesso. Apenas um aluno referiu “outros” apoios, tendo referido, no entanto, um recurso a que todos têm acesso, mas mais ninguém se lembrou de referir: os manuais escolares. Achámos particularmente interessante averiguar os

---

<sup>5</sup> O que não significa que apenas os seis alunos que declaram servir-se do computador, por exemplo, tenham computador em casa. Os outros também poderão ter, mas não considerar que isso seja um apoio ao estudo. Teria feito falta uma questão que apurasse, directamente, se o aluno tem computador em casa.

familiares a que os alunos se referem como aqueles que mais apoio lhes prestam. Na tabela 50, podemos observar essa distribuição e vemos a suprema importância da mãe na vida escolar destes sujeitos, que as entrevistas confirmarão com mais acuidade.

<b>Apoios extra-escolares para estudar</b>	<b>Frequência</b>
Ajuda de familiares	11
Explicações	7
Computador	6
Internet	4
Material multimédia	1
Enciclopédias	4
Dicionários	10
Outros	1

Tabela 49: Apoios extra-escolares dos sujeitos participantes para estudar

<b>Familiares</b>	<b>Frequência</b>
Mãe	9
Pai	5
Padrasto	2
Irmãos	3

Tabela 50: Familiares que apoiam os sujeitos em actividades escolares

As notas mais frequentes à disciplina de Português também não são dissonantes no que toca à diversidade que caracteriza esta turma de 7º ano; com efeito, apesar de a nota média ser 3 ( $s=0,77$ ), as classificações variam da negativa – 2 – à mais elevada – 5 –, como observamos na tabela 51<sup>6</sup> – notas de toda a turma.

<b>Notas a Português</b>	<b>Frequência</b>
2	2
3	9
4	4
5	1

Tabela 51: Notas a Português da turma do estudo de caso

Na entrevista, quando perguntámos a AD se tinha dificuldades na escrita e, na sequência de nos ter dito que não, recordámos a sua negativa a Português,

<sup>6</sup> Ver, no anexo 13, notas de cada sujeito de investigação.

ela esclareceu-nos: *“não, só que é assim, só por causa do comportamento”*. É importante, de qualquer forma, termos a indicação das notas de cada sujeito, de maneira a podermos fazer análises mais interessantes, como a relação entre a nota escolar e as dificuldades de que o aluno tem consciência.

## **2.2. As práticas de escrita livre dos sujeitos**

No grupo I, colocámos aos alunos duas questões no formato V8, anteriormente explicado; a primeira é *“Sou investigadora sobre a escrita dos jovens. Podes mostrar-me alguns dos teus textos?”*. A quadrícula assinalada mais à esquerda (pólo negativo) foi a 2 – *“pouco provavelmente”*; no pólo positivo, houve quem assinalasse mesmo o grau máximo – *“sim”* (oitava quadrícula); no entanto, a resposta mais numerosa situa-se na posição 5 – *“uns poucos”*, sendo a média de respostas (arredondada à unidade) a quadrícula 6 – *“alguns”* ( $s=1,53$ ). Quanto a *«Gosto de escrever “coisas minhas”, quando tenho vontade»*, o mínimo subiu para o grau 3 – um indeciso *“não sei”*; o máximo manteve-se no grau máximo do avaliador (8) e a média (arredondada à unidade;  $s=1,59$ ), a mediana e a moda coincidem no valor 7 – *“muito provavelmente”*<sup>7</sup>. Vejamos os histogramas (figuras 5 e 6) referentes a estas questões<sup>8</sup>:

---

<sup>7</sup> É óbvio que estes descritores foram formulados e convencionados por nós, como explicitámos (cf. Parte II – Capítulo I); relevavam, sobretudo, respostas imediatas e espaciais, para ilustrarem um posicionamento, uma tendência.

<sup>8</sup> Cf. também os valores indicados no anexo 13.

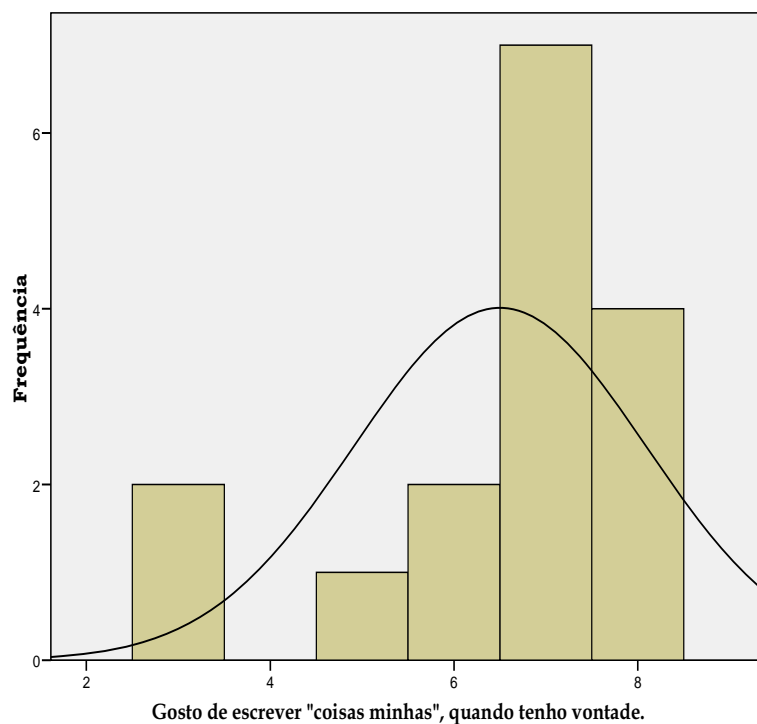


Figura 5 – Gosto pela escrita extra-escolar dos sujeitos na fase intensiva

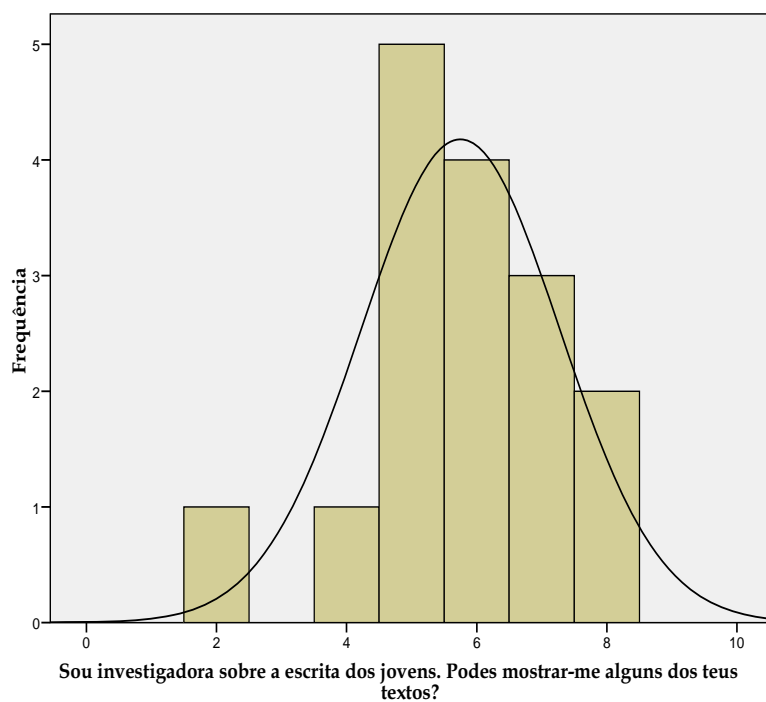


Figura 6 – Intenção de mostrar textos livres

Pela configuração da curva do histograma referente a gostar de escrever fora da escola, verificamos tratar-se de uma distribuição quase simétrica (os valores da mediana e da moda coincidem e o da média é, apenas, ligeiramente

inferior). Os dados relativos a mostrar os textos extra-escolares indicam uma distribuição mais afunilada, o que indica respostas mais concentradas nos valores centrais – 5, 6 e 7 – com que coincidem, respectivamente, o primeiro, segundo e terceiro quartil; isto significa que metade dos sujeitos se posiciona entre os valores 5 e 7. Concluimos que a nossa turma, apesar de gostar bastante de escrever “coisas suas”, não está igualmente disponível para as mostrar – ainda que esta permanecesse uma hipótese a explorar (como, aliás, fizemos, embora sem ter obtido tantos textos extra-escolares). De facto, confirmámos, ao longo do estudo, que alguns alunos não se sentiam muito à vontade para mostrar os seus textos, sejam eles quais forem. Numa das sessões da oficina em que convidámos os alunos que quisessem a partilhar com qual dos depoimentos de escrita se tinham identificado (cf. Parte II – Capítulo I), MJ confessou-nos, no diário de bordo, que preferiu não ler as suas anotações em lista, pois sentiu-se *envergonhada, não gosto muito de mostrar os meus textos*.

Apresentamos, agora, as médias de percentagens<sup>9</sup> referentes às práticas de escrita livre dos nossos 16 sujeitos de investigação, distribuídas pelas diferentes tabelas de textos:

	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes
<b>Tabela A – escrita poética</b>	23,44%	29,69%	37,50%	9,38%
<b>Tabela B – escrita memorialista</b>	43,75%	12,50%	35,42%	8,33%
<b>Tabela C – escrita utilitária</b>	34,38%	25,00%	25,00%	18,75%
<b>Tabela D – escrita dramática/BD</b>	65,63%	21,88%	9,38%	6,25%
<b>Tabela E – escrita reflexiva/intimista</b>	48,23%	22,24%	17,32%	19,17%
<b>Tabela F – escrita narrativa</b>	59,38%	28,13%	18,75%	6,25%
<b>Tabela G – escrita de passatempo</b>	40,81%	26,98%	24,28%	14,23%
<b>Tabela H – escrita comunicacional</b>	13,75%	30,49%	19,70%	42,38%

Tabela 52 – Frequência de práticas de escrita livre, agrupadas em categorias, na fase intensiva

<sup>9</sup> Consideramos a “percentagem válida”, que exclui os valores em falta (“missings”), apesar de estes terem sido muito poucos.

Exceptuando as tabelas A e H, é o valor “nunca” que colige o valor máximo de percentagem média de respostas. Isto significa que as respostas se distribuem pelas quatro possibilidades da escala e que o valor “nunca” reuniu mais respostas, o que não equivale a dizer que a maior parte dos sujeitos nunca escreve os tipos de texto em causa. Com efeito, se juntarmos as respostas “poucas vezes”, “algumas vezes” e “muitas vezes” em “Sim”, o que indica que os textos são escritos independentemente de o serem “poucas”, “algumas” ou “muitas vezes”, verificamos que, apenas nas tabelas D e F, há mais respondentes que nunca escreveram os tipos de texto aí incluídos. Pode ser interessante notar que a tabela D inclui *peças de teatro* e *BD* e a F, *histórias, contos, vida de pessoas célebres ou imaginárias* – os primeiros, muito pouco praticados na escola (Rocha, 2007, p. 49); os segundos, categorizados por nós como “escrita narrativa”, abundantes em meio escolar, como veremos.

Podemos considerar que os valores mais expressivos em “Sim” são os das tabelas A, C, G e H:

	Não	Sim
<b>Tabela A – escrita poética</b>	23,44%	76,57%
<b>Tabela B – escrita memorialista</b>	43,75%	56,25%
<b>Tabela C – escrita utilitária</b>	34,38%	68,75%
<b>Tabela D – escrita dramática/BD</b>	65,63%	37,51%
<b>Tabela E – escrita reflexiva/intimista</b>	48,23%	58,73%
<b>Tabela F – escrita narrativa</b>	59,38%	53,13%
<b>Tabela G – escrita de passatempo</b>	40,81%	65,49%
<b>Tabela H – escrita comunicacional</b>	13,75%	92,57%

Tabela 53 – Práticas de escrita livre, agrupadas em categorias, na fase intensiva

De forma a observarmos quais são os textos de maior preferência dos alunos, apresentamos as percentagens para cada valor da escala e para cada questão (tipo de texto) colocada:

<b>Tipos de texto</b>	<b>Nunca</b>	<b>Poucas vezes</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>
1. Fazes letras para canções?	25,0%	37,5%	25,0%	12,5%
2. Escreves poemas?	18,8%	25,0%	43,8%	12,5%
3. Copias canções?	25,0%	31,3%	37,5%	6,3%
4. Copias poemas?	25,0%	25,0%	43,8%	6,3%
5. Registas situações engraçadas que te aconteçam ou que aconteçam a outros?	37,5%	12,5%	43,8%	6,3%
6. Já escreveste algum diário como recordação de umas férias, de uma viagem...?	43,8%	6,3%	43,8%	6,3%
7. Escreves a história da tua vida?	50,0%	18,8%	18,8%	12,5%
8. Escreves fichas sobre assuntos favoritos (personalidades famosas, computadores, danças,...)?	43,8%	37,5%	12,5%	6,3%
9. Escreves pequenos textos a legendar fotografias?	43,8%	31,3%	18,8%	6,3%
10. Escreves listas, por exemplo, de CD's, filmes, jogos, livros, compras, amigos, nomes giros...?	12,5%	12,5%	43,8%	31,3%
11. Escreves regras para jogos?	37,5%	37,5%	25,0%	0,0%
12. Já escreveste sugestões a alguém ou numa loja?	50,0%	12,5%	25,0%	12,5%
13. Copias receitas de cozinha?	18,8%	31,3%	25,0%	25,0%
14. Escreves peças de teatro (comédias, etc...)?	75,0%	18,8%	6,3%	0,0%
15. Escreves Banda Desenhada (B. D.)?	56,3%	25,0%	12,5%	6,3%
16. Escreves, para ti, críticas/opiniões/resumos sobre filmes, programas de TV, livros...?	40,0%	40,0%	13,3%	6,7%
17. Registas sonhos/pesadelos que tenhas à noite?	56,3%	31,3%	12,5%	0,0%
18. Rediges cartas a alguém imaginário?	62,5%	12,5%	12,5%	12,5%
19. Escreves cartas a ti mesmo?	81,3%	18,8%	0,0%	0,0%
20. Escreves algum diário?	31,3%	25,0%	18,8%	25,0%
21. Escreves ideias tuas?	33,3%	6,7%	26,7%	33,3%
22. Escreves segredos teus ou de outras pessoas?	43,8%	25,0%	18,8%	12,5%
23. Escreves reflexões, desabafos teus?	37,5%	18,8%	18,8%	25,0%
24. Escreves histórias, contos?	56,3%	18,8%	18,8%	6,3%
25. Escreves a vida de pessoas célebres ou imaginárias?	62,5%	37,5%	0,0%	0,0%

Tipos de texto				
26. Anotas palavras que te agradem?	25,0%	37,5%	18,8%	18,8%
27. Escreves mensagens em código?	31,3%	18,8%	31,3%	18,8%
28. Anotas frases giras/máximas/expressões?	12,5%	37,5%	31,3%	18,8%
29. Escreves anedotas que inventes?	31,3%	25,0%	43,8%	0,0%
30. Anotas palavras novas que apareçam?	33,3%	40,0%	26,7%	0,0%
31. Inventas reportagens, entrevistas?	68,8%	18,8%	12,5%	0,0%
32. Escreves textos semelhantes aos publicitários?	68,8%	25,0%	6,3%	0,0%
33. Escreves adivinhas inventadas por ti?	64,3%	7,1%	21,4%	7,1%
34. Tu e pessoas tuas conhecidas já escreveram algo em conjunto (caderno de dedicatórias, livro de autógrafos, livro de curso, cadernos de amigos,...)?	18,8%	25,0%	43,8%	12,5%
35. Escreves palavras inventadas por ti e/ou pelos teus amigos?	50,0%	25,0%	12,5%	12,5%
36. Cópia adivinhas, lengalengas?	53,3%	33,3%	6,7%	6,7%
37. Cópia anedotas?	25,0%	43,8%	12,5%	18,8%
38. Escreves cartas a alguém?	12,5%	62,5%	6,3%	18,8%
39. Escreves mensagens escritas (sms) em telemóveis, na Internet?	0,0%	0,0%	31,3%	68,8%
40. Escreves e-mails?	6,3%	25,0%	18,8%	50,0%
41. Teclas com amigos/familiares/desconhecidos em chats?	20,0%	26,7%	6,7%	46,7%
42. Fazes dedicatórias por escrito?	12,5%	37,5%	18,8%	31,3%
43. Escreves recados, bilhetes?	12,5%	25,0%	31,3%	31,3%
44. Já escreveste convites?	18,8%	6,3%	25,0%	50,0%

Tabela 54 – Frequência de práticas de escrita livre, por tipos de texto, na fase intensiva

A escrita de *poemas*, a *cópia de poemas* e de *canções* ocupa um lugar significativo nas práticas de escrita livre dos sujeitos, bem como o *registo de situações engraçadas* e os *diários temáticos* (sobre férias, viagens...) – fazemos estas afirmações, olhando para o valor da escala que colhe mais respostas, se bem que, no caso destas últimas práticas, há, também, uma elevada percentagem de respostas em “nunca”. As *listas* também são escritas “algumas vezes” por quase metade da turma e “muitas vezes” por mais de 30%, bem como *anedotas inventadas* e escritas de amizade em conjunto – *dedicatórias*, *cadernos de amigos*.



De resto, a elevada frequência com que quase todos os sujeitos escrevem *convites, e-mails, conversação virtual síncrona, mensagens escritas* confirma a tendência para uma escrita electrónica emergente. Estas observações são possíveis por conseguirmos aceder, com mais detalhe, à frequência das práticas escriturais. No entanto, também interessa saber o que os alunos, genericamente, escrevem e não escrevem por iniciativa própria, sem nos determos na frequência com que produzem certos textos:

Tipos de texto	Não	Sim
1. Fazes letras para canções?	25,0%	75,0%
2. Escreves poemas?	18,8%	81,3%
3. Copias canções?	25,0%	75,0%
4. Copias poemas?	25,0%	75,0%
5. Registas situações engraçadas que te aconteçam ou que aconteçam a outros?	37,5%	62,5%
6. Já escreveste algum diário como recordação de umas férias, de uma viagem...?	43,8%	56,3%
7. Escreves a história da tua vida?	50,0%	50,0%
8. Escreves fichas sobre assuntos favoritos (personalidades famosas, computadores, danças,...)?	43,8%	56,3%
9. Escreves pequenos textos a legendar fotografias?	43,8%	56,3%
10. Escreves listas, por exemplo, de CD's, filmes, jogos, livros, compras, amigos, nomes giros...?	12,5%	87,5%
11. Escreves regras para jogos?	37,5%	62,5%
12. Já escreveste sugestões a alguém ou numa loja?	50,0%	50,0%
13. Copias receitas de cozinha?	18,8%	81,3%
14. Escreves peças de teatro (comédias, etc...)?	75,0%	25,0%
15. Escreves Banda Desenhada (B. D.)?	56,3%	43,8%
16. Escreves, para ti, críticas/opiniões/resumos sobre filmes, programas de TV, livros...?	40,0%	60,0%
17. Registas sonhos/pesadelos que tenhas à noite?	56,3%	43,8%
18. Rediges cartas a alguém imaginário?	62,5%	37,5%
19. Escreves cartas a ti mesmo?	81,3%	18,8%
20. Escreves algum diário?	31,3%	68,8%
21. Escreves ideias tuas?	33,3%	66,7%
22. Escreves segredos teus ou de outras pessoas?	43,8%	56,3%

<b>Tipos de texto</b>		
23. Escreves reflexões, desabaços teus?	37,5%	62,5%
24. Escreves histórias, contos?	56,3%	43,8%
25. Escreves a vida de pessoas célebres ou imaginárias?	62,5%	37,5%
26. Anotas palavras que te agradem?	25,0%	75,0%
27. Escreves mensagens em código?	31,3%	68,8%
28. Anotas frases giras/máximas/expressões?	12,5%	87,5%
29. Escreves anedotas que inventes?	31,3%	68,8%
30. Anotas palavras novas que apareçam?	33,3%	66,7%
31. Inventas reportagens, entrevistas?	68,8%	31,3%
32. Escreves textos semelhantes aos publicitários?	68,8%	31,3%
33. Escreves adivinhas inventadas por ti?	64,3%	35,7%
34. Tu e pessoas tuas conhecidas já escreveram algo em conjunto (caderno de dedicatórias, livro de autógrafos, livro de curso, cadernos de amigos,...)?	18,8%	81,3%
35. Escreves palavras inventadas por ti e/ou pelos teus amigos?	50,0%	50,0%
36. Copias adivinhas, lengalengas?	53,3%	46,7%
37. Copias anedotas?	25,0%	75,0%
38. Escreves cartas a alguém?	12,5%	87,5%
39. Escreves mensagens escritas (sms) em telemóveis, na Internet?	0,0%	100,0%
40. Escreves e-mails?	6,3%	93,8%
41. Teclas com amigos/familiares/desconhecidos em chats?	20,0%	80,0%
42. Fazes dedicatórias por escrito?	12,5%	87,5%
43. Escreves recados, bilhetes?	12,5%	87,5%
44. Já escreveste convites?	18,8%	81,3%

Tabela 55 – Práticas de escrita livre, por tipos de texto, na fase intensiva

A contemplação da tabela acima evidencia o facto de que os alunos praticam quase todos os tipos de texto referidos em ambiente extra-escolar. A escrita da *história sobre a própria vida*, de *sugestões* e de *palavras inventadas* divide a turma ao meio – metade nunca escreveu e a outra metade já o fez. Há, no entanto, 11 tipos de texto, entre o número total de 44 que consta do questionário, que são os menos escritos – há mais alunos que nunca os escreveram do que aqueles que os escreveram: são os das tabelas D e F, como já vimos, e, ainda, *sonhos e pesadelos*, *cartas a alguém imaginário*, *cartas a si mesmo*,

*reportagens e entrevistas, textos semelhantes aos publicitários, adivinhas inventadas e cópia de adivinhas e lengalengas.*

### 2.2.1. Escrita “poética”

No âmbito da escrita poética, só um quarto ou menos é que nunca escreveu os tipos de texto que listámos. As respostas mais expressivas oscilam entre “poucas vezes” e “algumas vezes”, como confirmam as medidas de tendência central<sup>10</sup>; aliás, “algumas vezes” é a resposta mais escolhida pela maior parte dos alunos em todos os textos deste grupo, exceptuando as *letras de canções*.

Questões: A)	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Fazes letras para canções?	25,00%	37,50%	25,00%	12,50%
2. Escreves poemas?	18,75%	25,00%	43,75%	12,50%
3. Copias canções?	25,00%	31,25%	37,50%	6,25%
4. Copias poemas?	25,00%	25,00%	43,75%	6,25%

Tabela 56 – Frequência de práticas de escrita poética, na fase intensiva

### 2.2.2. Escrita “memorialista”

A observação da tabela 57 confirma-nos uma tendência já patente na tabela anterior: a de que os alunos raramente identificam a frequência das suas práticas como abundante, demonstrada pela pouca opção pelo valor “muitas vezes”. São práticas de escrita que não são feitas em massa nem de forma sistemática. Nesta tabela, as *situações engraçadas* são, em média, os textos mais praticados, seguidos do *diário* temático e, finalmente, a *história da vida*. No entanto, os desvios-padrão sempre acima de 1 indicam alguma dispersão de valores que, aliás, é visível a olho nu na tabela abaixo:

<sup>10</sup> Ver anexo 13 para conferir medidas de tendência central e de dispersão, relativas às práticas de escrita desta turma.

Questões: B)	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Registas situações engraçadas que te aconteçam ou que aconteçam a outros?	37,50%	12,50%	43,75%	6,25%
2. Já escreveste algum diário como recordação de umas férias, de uma viagem...?	43,75%	6,25%	43,75%	6,25%
3. Escreves a história da tua vida?	50,00%	18,75%	18,75%	12,50%

Tabela 57 – Frequência de práticas de escrita memorialista, na fase intensiva

### 2.2.3. Escrita “utilitária”

As *fichas sobre assuntos favoritos* e as *legendas de fotografias* não são escritas por mais de 40% dos alunos da turma e a afirmação desses escritos incide mais em “poucas vezes”; já as *listas* têm uma afirmação muito mais expressiva em “algumas” e “muitas vezes”. Nos textos 1, 2 e 5, as respostas variam, sobretudo, entre “nunca” e “poucas vezes”; os restantes são tendencialmente centrais, posicionando-se, portanto, nos valores “poucas vezes” e “muitas vezes”. Nesta escrita que designámos “utilitária”, os textos que aparecem como prática mais recorrente são a *cópia de receitas de culinária* e as *listas*.

Questões: C)	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Escreves fichas sobre assuntos favoritos (personalidades famosas, computadores, danças,...)?	43,75%	37,50%	12,50%	6,25%
2. Escreves pequenos textos a legendar fotografias?	43,75%	31,25%	18,75%	6,25%
3. Escreves listas, por exemplo, de CD's, filmes, jogos, livros, compras, amigos, nomes giros...?	12,50%	12,50%	43,75%	31,25%
4. Escreves regras para jogos?	37,50%	37,50%	25,00%	0,00%
5. Já escreveste sugestões a alguém ou numa loja?	50,00%	12,50%	25,00%	12,50%
6. Cópia receitas de cozinha?	18,75%	31,25%	25,00%	25,00%

Tabela 58 – Frequência de práticas de escrita utilitária, na fase intensiva

#### 2.2.4. Escrita “dramática/BD”

A escrita de *peças de teatro* é muito rara; também pouco frequente, mas, pelo menos, praticada “poucas vezes” por  $\frac{1}{4}$  dos respondentes, a *banda desenhada* tem uma maioria de respondentes que nunca a praticou. Se virmos as medidas de tendência central (anexo 13), verificamos que, *grosso modo*, coincidem, embora a média seja um pouco superior nos dois casos – são distribuições assimétricas positivas.

Questões: D)	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Escreves peças de teatro (comédias, etc...)?	75,00%	18,75%	6,25%	0,00%
2. Escreves Banda Desenhada (B. D.)?	56,25%	25,00%	12,50%	6,25%

Tabela 59 – Frequência de práticas de escrita dramática/BD, na fase intensiva

#### 2.2.5. Escrita “reflexiva/intimista”

A tendência para o registo de valores muito baixos em “muitas vezes” encontra algum desvio nesta tabela sobre a designada escrita intimista e reflexiva, onde encontramos  $\frac{1}{4}$  dos sujeitos a assumir, muitas vezes, a prática de *diários e reflexões, desabafos*. Escrever para desabafar também parece ter sido uma função cumprida pelo diário de bordo que os alunos tiveram durante o nosso projecto, segundo o que muitos nos disseram, durante a intervenção e/ ou pronunciando-se, especificamente, sobre como se sentiram a escrever neste instrumento, *uma coisa só minha!!* ☺ (JAN) – *Muito bem; desabafo muito* (AL).

Mais de 33% escrevem “muitas vezes” ideias próprias. No entanto, uma atenção às medidas de localização central evidencia uma grande concentração de respostas entre “nunca” e “poucas vezes” nos restantes tipos de texto. Embora a contemplação da frequência de cada prática nos permita interpretações mais finas, não podemos subestimar o facto de que um valor máximo em “nunca” pode não equivaler a um máximo de respondentes que

nunca pratiquem determinada tipologia textual; acontece que a afirmação de prática é subdividida nos três graus de frequência<sup>11</sup>.

Questões: E)	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Escreves, para ti, críticas/opiniões/resumos sobre filmes, programas de TV, livros...?	40,00%	40,00%	13,33%	6,67%
2. Registas sonhos/pesadelos que tenhas à noite?	56,25%	31,25%	12,50%	0,00%
3. Rediges cartas a alguém imaginário?	62,50%	12,50%	12,50%	12,50%
4. Escreves cartas a ti mesmo?	81,25%	18,75%	0,00%	0,00%
5. Escreves algum diário?	31,25%	25,00%	18,75%	25,00%
6. Escreves ideias tuas?	33,33%	6,67%	26,67%	33,33%
7. Escreves segredos teus ou de outras pessoas?	43,75%	25,00%	18,75%	12,50%
8. Escreves reflexões, desabaços teus?	37,50%	18,75%	18,75%	25,00%

Tabela 60 – Frequência de práticas de escrita reflexiva/intimista, na fase intensiva

### 2.2.6. Escrita “narrativa”

No âmbito da escrita narrativa, os sujeitos ou nunca escrevem ou escrevem poucas vezes a *vida de pessoas célebres ou imaginárias*. Fora da escola, a escrita de *histórias e contos* não tem uma grande visibilidade – mais de metade da turma nunca escreve este tipo de texto, como já tínhamos notado. No entanto, foram-nos entregues, pelos alunos, alguns textos narrativos originais, o que nem seria de esperar, a julgar pela maior percentagem de outras práticas. No entanto, talvez os alunos legitimem mais estes textos, pela sua semelhança com o mundo escolar e, por isso, os conservem e imaginem que há maior interesse em entregar-nos estes textos e não outros, mais breves ou voláteis.

Questões: F)	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Escreves histórias, contos?	56,25%	18,75%	18,75%	6,25%

<sup>11</sup> Razão por que anteriormente evidenciámos a apresentação de respostas numa escala dual – “não” e “sim”.

2. Escreves a vida de pessoas célebres ou imaginárias?	62,5%	37,5%	0%	0%
--	-------	-------	----	----

Tabela 61 – Frequência de práticas de escrita narrativa, na fase intensiva

### 2.2.7. Escrita “de passatempo”

A escrita que associámos a passatempos apresenta, nalguns casos, uma distribuição de respostas muito uniforme e, noutros, uma tendência vincada para a não escrita. Assim, as *reportagens, entrevistas, textos semelhantes aos publicitários, adivinhas e palavras inventadas* e a *cópia de adivinhas, lengalengas* não é praticada por metade ou mais de metade da turma; já as *palavras que agradam, mensagens em código, anotação de frases e máximas, escrita em conjunto* e *cópia de anedotas* apresentam uma compartição de valores pelas quatro respostas possíveis, com médias superiores a “poucas vezes”. A parca expressividade de “muita vezes” fica aqui bem nítida com 0% de respostas em quatro tipos de texto.

Questões: G)	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Anotas palavras que te agradem?	25,00%	37,50%	18,75%	18,75%
2. Escreves mensagens em código?	31,25%	18,75	31,25%	18,75%
3. Anotas frases giras/máximas/expressões?	12,50%	37,50%	31,25%	18,75%
4. Escreves anedotas que inventes?	31,25%	25,00%	43,75%	0,00%
5. Anotas palavras novas que apareçam?	33,33%	40,00%	26,67%	0,00%
6. Inventas reportagens, entrevistas?	68,75%	18,75%	12,50%	0,00%
7. Escreves textos semelhantes aos publicitários?	68,75%	25,00%	6,25%	0,00%
8. Escreves adivinhas inventadas por ti?	64,29%	7,14%	21,43%	7,14%
9. Tu e pessoas tuas conhecidas já escreveram algo em conjunto (caderno de dedicatórias, livro de autógrafos, livro de curso, cadernos de amigos,...)?	18,75%	25,00%	43,75%	12,50%

10. Escreves palavras inventadas por ti e/ou pelos teus amigos?	50,00%	25,00%	12,50%	12,50%
11. Cópia adivinhas, lengalengas?	53,33%	33,33%	6,67%	6,67%
12. Cópia anedotas?	25,00%	43,75%	12,50%	18,75%

Tabela 62 – Frequência de práticas de escrita de passatempo, na fase intensiva

### 2.2.8. Escrita “comunicacional”

A tabela H reúne, como vimos, uma escrita que, no nosso entender, estará mais associada à comunicação e, como também já observámos, é experimentada por uma esmagadora maioria dos sujeitos de investigação. Nesta tabela, as respostas em “muitas vezes” são, em alguns textos, as que coligem maior percentagem comparando com os outros graus de frequência, excepção feita às *cartas dirigidas a alguém* que, maioritariamente, são escritas “poucas vezes”; com efeito, “muitas vezes” é a moda na maior parte das tipologias textuais deste grupo.

Questões: H)	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Escreves cartas a alguém?	12,50%	62,50%	6,25%	18,75%
2. Escreves mensagens escritas (sms) em telemóveis, na Internet?	0,00%	0,00%	31,25%	68,75%
3. Escreves e-mails?	6,25%	25,00%	18,75%	50,00%
4. Teclas com amigos/familiares/desconhecidos em chats?	20,00%	26,67%	6,67%	46,67%
5. Fazes dedicatórias por escrito?	12,50%	37,50%	18,75%	31,25%
6. Escreves recados, bilhetes?	12,50%	25,00%	31,25%	31,25%
7. Já escreveste convites?	18,75%	6,25%	25,00%	50,00%

Tabela 63 – Frequência de práticas de escrita comunicacional, na fase intensiva

### 2.2.9. Outras escritas

Prevendo a possibilidade de os alunos terem outras práticas além das que enumerámos nas tabelas, inserimos, no questionário, uma questão



facultativa, para os alunos indicarem outros textos que também escrevessem e que não tinham sido anteriormente mencionados. A esta questão, apenas 4 alunos responderam: B, AL, JA e S, respectivamente *“escrevo para relaxar”*, *“sobre a minha família”* – resposta, aliás, idêntica à de S, que manifestara, no entanto, uma relutância evidente em relação à escrita – e *“engenhocas inventadas”*, *“programas de pc”* e *“artigos de ideologia”*. Digamos que esta informação adicional alterna funções, razões e temas da actividade de escrita e poderá invocar alguns tipos de texto, como a dissertação ou a opinião, nos chamados *“artigos de ideologia”*.

#### 2.2.10. Locais e suportes para escrever

Não só por intuirmos o interesse de saber os suportes de escrita usados pelos alunos bem como os locais onde escrevem, mas também por a literatura ter validado esse relevo (Blanc, 1996; Penloup, 2000), pedimos aos alunos que nos dissessem os três locais onde mais escreviam e os três objectos que mais usavam. O sítio eleito para os nossos sujeitos participantes escreverem é o quarto – todos o escolhem como um dos locais preferidos. Metade dos alunos escolheu a opção *“outro”*, tendo acrescentado locais que, efectivamente, não contempláramos – *parques* (AR, B), *ao ar livre*, simplesmente (JA, MA), *no sótão* (S), *um sítio muito especial (num sítio que tenha um certo significado)* (AD) ou, de resto, *qualquer sítio, desde que seja calmo* (RT). M referiu o computador, antecipando o que diríamos na questão seguinte. Também estes dados nos oferecem alguns comentários que se prendem com a importância que o local de escrita tem para os alunos, nomeadamente os requisitos que esse local deve preencher – ser calmo, ser especial – como se, de alguma forma, associado a algum ritual ou a uma certa inspiração – ser escondido, reservado, como é um sótão. Achamos muito curioso, uma vez mais, a afirmação de S que, paralelamente à resistência que lhe notámos em relação à escrita, vem, uma vez mais, assumir uma escrita, mas escondida, secreta. Em terceiro lugar na preferência dos alunos surgem, *ex-aequo*, o jardim e a praia – locais ao ar livre, tendência manifestada também nos locais designados em *“outros”*.

Julgamos que é interessante, ainda, ver estes resultados no feminino e no masculino, pois não podemos esquecer-nos de que esta turma tem, na sua maior parte, raparigas, pelo que as suas respostas parecem espelhar a tendência de uma turma; por isso, a análise tem de se pautar por uma maior precaução. O quarto continua a ser o sítio preferido de rapazes e raparigas, pois foi o único que todos escolheram; seguidamente, as raparigas indicam “outros sítios”, *ex-aequo* com a praia e, em terceiro lugar, escolhem o jardim. Já os rapazes têm, como segundo lugar eleito, a casa de banho e, em terceiro lugar, especificam “outros locais”.

Quanto aos suportes de escrita, são variados: aquele que esta turma elege é o computador (11 alunos assinalam-no); seguidamente, o telemóvel (10) e o terceiro suporte escolhido é o papel, em três formatos assinalados *ex-aequo* (7) – folha solta, diário, caderno qualquer.

Portanto, a maior parte dos alunos prefere escrever no computador e no quarto; de facto, as escritas electrónicas massivas reveladas por estes sujeitos coadunam-se com esta preferência. No entanto, continuam a ser muito significativas as opções por uma escrita ao ar livre, no telemóvel e em suporte de papel.

Se virmos os resultados no feminino, detectamos a preferência das meninas pelo telemóvel e pelo diário, *ex-aequo* (7), seguido do computador (6) e, em terceiro lugar, a folha solta e um caderno qualquer (5). Quanto aos meninos, todos escolhem o computador, em primeiro lugar; a seguir, o telemóvel (3) e, em terceiro lugar, os resultados dispersam-se em três suportes diferentes com 2 votos cada – caderno da escola, folha solta e caderno qualquer.

### **2.3. As práticas de escrita escolar dos sujeitos**

O grupo II do questionário dizia respeito às práticas de escrita escolar e iniciámo-lo com dois avaliadores V8. A primeira afirmação sobre a qual pedimos aos alunos que se manifestassem era “Gosto de escrever na escola”. Esta questão divide totalmente os alunos, que se posicionam no pólo extremo negativo ou no pólo extremo positivo; aliás, há três graus assinalados com maior frequência: o 8, por três alunos (SO, R, V), o 4 (MJ, H e AD) e o 6 (AR, SI e

MA). Porém, a média é 5,19 ( $s=2,26$ ), o que ilustra a dispersão destes valores, que talvez fique mais nítida no seguinte gráfico de linhas:



Figura 7: Gostar de escrever na escola – gráfico de linhas

O histograma da figura 8 permite verificar que esta distribuição de valores tende a ser normal, pois a média e a mediana estão muito próximas (apesar de o desvio padrão ser considerável), e a assimetria da distribuição não é muito significativa (valor de simetria - 0,544; como não é um valor muito diferente de zero, isso indica que estamos perante uma distribuição tendencialmente normal, como, aliás, a curva do histograma confirma):

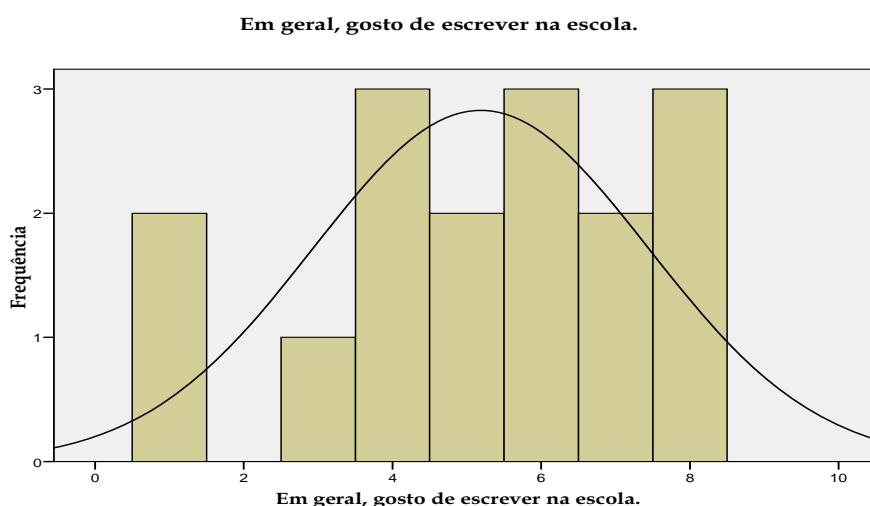


Figura 8: Gosto de escrever na escola – histograma

Será, agora, interessante cotejar, num gráfico de linhas, as respostas acerca de “gosto de escrever coisas minhas” fora da escola e “gosto de escrever na escola”:

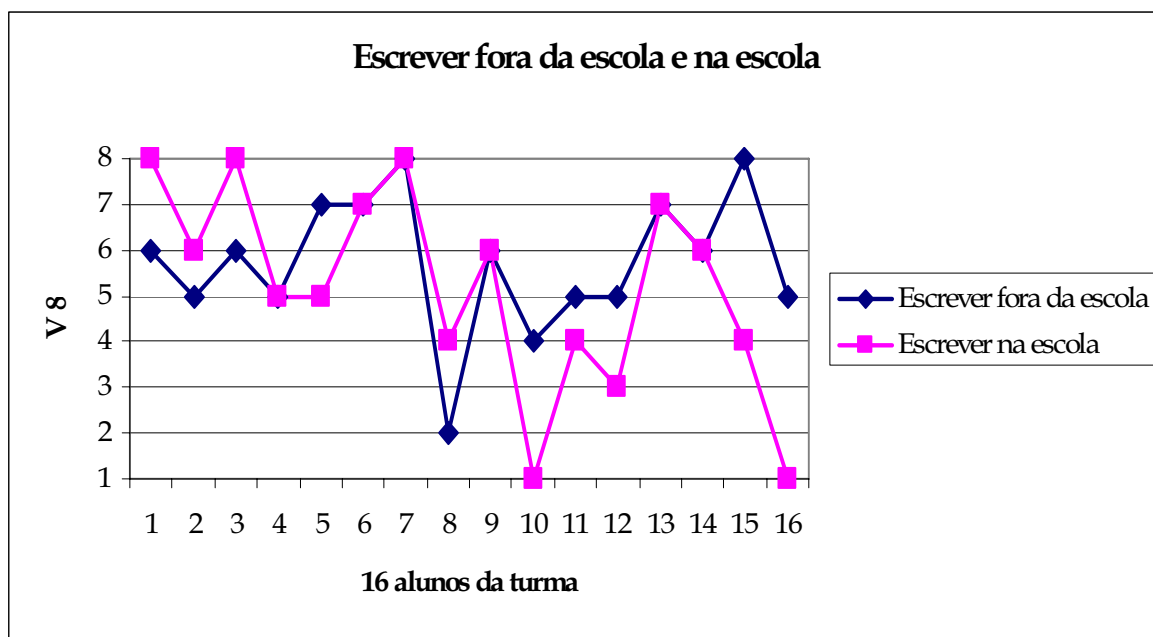


Figura 9: Escrever fora da escola e na escola

Observando o gráfico, apercebemo-nos de que os posicionamentos relativamente à escrita escolar são muito menos consensuais do que na escrita extra-escolar: na primeira, há dois valores mínimos (1), embora também haja três valores máximos (8); os valores distribuem-se por todas as possibilidades

do V8, à excepção da 2. Na escrita extra-escolar, observamos dois máximos (8); os valores situam-se sempre acima do 4 e só descem uma vez ao mínimo 2. Podemos deduzir, portanto, que a escrita extra-escolar é muito mais consensual a reunir opiniões de posicionamento positivo enquanto que a escrita escolar é, no mínimo, mais polémica. A divisão das opiniões dos alunos foi mais explorada nas entrevistas.

Apesar das diferenças que notámos, o coeficiente de correlação entre estas duas variáveis é de 0,52, o que significa que a correlação entre gostar de escrever fora da escola e na escola é medianamente positiva. Observamos, ainda, que há seis alunos que preferem escrever fora da escola (AL, S, H, M, AD e JAN) e outros tantos a gostar igualmente de escrever nos dois contextos (B, JA, V, SI, RT, MA); apenas 4 alunos (SO, AR, R, MJ) preferem a escrita escolar.

Ainda nesta parte, debruçámo-nos num dos lugares que consideramos privilegiados para (incentivar a) escrever – a aula de Português – e expusemos a afirmação “Já me aconteceu uma aula de Português inspirar-me (dar-me ideias) para escrever por vontade própria” para os alunos manifestarem a sua posição. As respostas dos alunos situam-se, em média, na posição 5 (média = 4,5; s=2,066), que, aliás, coincide com a mediana. Os valores oscilam entre o 1 e o 7 e o grau mais seleccionado pelos alunos foi o 6 (6 vezes). Isto poderá indiciar que a aula de Português cumpre, minimamente (de acordo com os pólos da nossa escala), a sua função de “inspirar para a escrita”, mas almeja, com certeza, fazer mais.

Também nesta pergunta a distribuição de valores de resposta tende à normalidade:

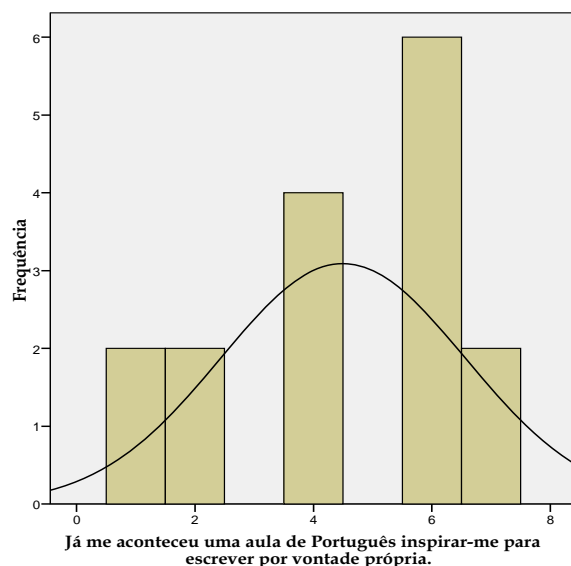


Figura 10 – Ideias da aula de Português para escrita livre, na fase intensiva

Averiguámos se existia alguma relação de dependência entre a variável “gostar de escrever na escola” e “a aula de Português dá-me ideias”; assim, elaborámos um gráfico de linhas que nos informa sobre aquilo que fica confirmado num gráfico de dispersão especificamente orientado para mostrar a dependência entre duas variáveis: a correlação é nula<sup>12</sup>, ou seja, não existe relação nenhuma entre a aula de Português e gostar de escrever na escola; nenhuma parece influenciar a outra de forma sistemática e evidente; portanto, o facto de o aluno gostar de escrever “na escola” não significa que goste, no mesmo grau, das ideias que a aula de Português dá para escrever. Os alunos tendem a gostar um pouco mais de escrever na escola do que das ideias que a aula de Português lhes dá para escrever. Há, apenas, 5 alunos (AL, S, M, AD e JAN) que atribuem um grau mais elevado à aula de Português; três alunos classificam as duas variáveis com a mesma pontuação (AR, RT, MA) e os restantes (SO, R, B, JA, V, MJ, SI, H) atribuem graus mais elevados a “gostar de escrever na escola”. Estes 8 alunos também foram os que, nos seus discursos, mais ligaram a escrita à aprendizagem e às classificações escolares. MJ, por exemplo, a propósito do pedido de opinião sobre uma frase do texto “Transcrição de um momento de uma aula de Português” - “Olha, mas tu sabes

<sup>12</sup> Coeficiente de correlação=-0,14.

que aprendes mais... e melhor, se escreveres umas coisas sobre o assunto” (anexo 8 – documento 9) – diz-nos que concorda, *porque quando se escreve algo ajuda a memorizar*. SO, respondendo a outra questão na mesma actividade, diz-nos que o texto referido *fez-me pensar que quando estamos a escrever não estamos simplesmente a escrever, estamos a aprender o que queremos ou aquilo que nos pedem*. De facto, *a escrita é importante para escrever textos, fazer trabalhos, os testes..., / porque nas aulas usa-se muito a escrita, para explicar matéria, sumários, explica SI no diário de bordo e V concorda, acrescentando a importância da escrita para fazermos alguns apontamentos e também conta para nota a escrita*. A importância e vinculação da escrita ao mundo escolar é nítida nestes sujeitos. Quanto aos 5 adolescentes que destacam as ideias que a aula de Português dá para escrever, julgamos que não é coincidência serem exactamente uns dos que mais destacam a dependência da escrita relativamente à imaginação de cada um - *sem imaginação não sabemos o que escrever*, escreve AD na sessão 5. Segundo JAN, *imaginação não falta a ninguém, basta querer* – deve ser por isso que escreve, no diário de bordo, lendo um texto de um colega, que fazia outro do mesmo tipo *de olhos fechados*. AL também não se queixa de falta de imaginação; já M e S não comungam desta segurança e S aflige-se pois mostra-se consciente de que *vamos estar a escrever sempre composições*, que requerem imaginação que acha que não possui. Poderemos inferir que o reconhecimento de que a aula de Português “dá ideias para escrever” estará associado a uma maior activação e convocação da imaginação para escrever nessas aulas.

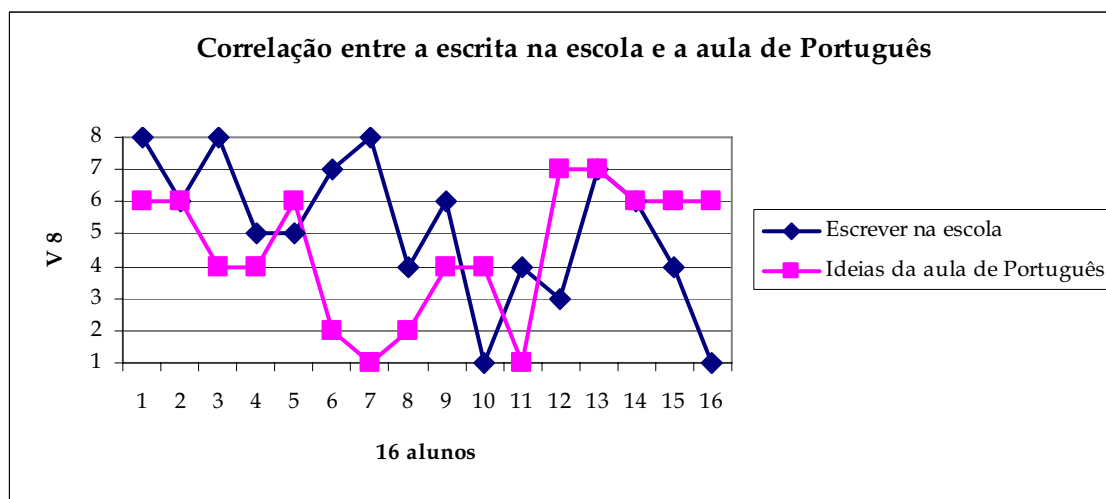


Figura 11 – Correlação entre a escrita na escola e a aula de Português

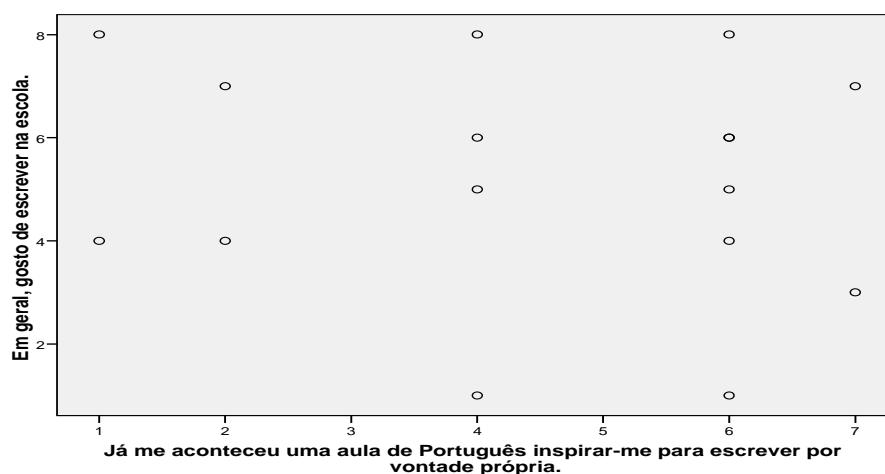


Figura 12 – Correlação entre gosto por escrita escolar e ideias dadas pela aula de LP, na fase intensiva

Os textos escolares mais praticados por estes alunos, de uma forma geral, incidem numa escrita não compositiva (*Respostas a questionários em fichas/testes, cópias, apontamentos das aulas, ditados*); de facto, a tabela C, que inclui estes tipos de texto, é a que colhe, em média, menor percentagem de respostas “nunca” e maior percentagem de respostas em “muitas vezes”. Juntando as respostas “poucas vezes”, “algumas vezes” e “muitas vezes” em “Sim”, verificamos que, na tabela A (escrita compositiva imaginária), em média, há 41% de respostas negativas, indicativas de que esses tipos de textos nunca são escritos, mas quase o dobro, em média, indica o contrário; na tabela B (escrita compositiva real),



quase o triplo da média de respostas em “nunca” indica a prática escolar dos tipos de texto aí representados. Na tabela C (escrita não compositiva), é quase 10 vezes maior a percentagem de respostas que, em média, atesta a escrita dos tipos de texto aí considerados do que as respostas em “nunca”. Os textos contemplados na tabela D são os menos escritos, visto que, em média, são os que obtêm mais respostas “nunca” e menos “muitas vezes”; é, também, a tabela que obtêm menos respostas afirmativas (tabelas 64 e 65).

	<b>Nunca</b>	<b>Poucas Vezes</b>	<b>Algumas Vezes</b>	<b>Muitas Vezes</b>
Tabela A	40,83% <sup>13</sup>	31,53%	23,61%	16,25%
Tabela B	25,16%	43,13%	27,20%	10,56%
Tabela C	9,58%	33,75%	37,81%	23,65%
Tabela D	52,08%	29,17%	14,58%	12,50%

Tabela 64 – Frequência de práticas de escrita escolar, agrupadas em categorias, na fase intensiva

	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
Tabela A	40,83% <sup>14</sup>	71,39%
Tabela B	25,16%	80,88%
Tabela C	9,58%	95,21%
Tabela D	52,08%	56,25%

Tabela 65 – Práticas de escrita escolar, agrupadas em categorias, na fase intensiva

A seguir à escrita não compositiva que, sem dúvida, é a mais praticada por esta turma na escola, verifica-se, em geral, uma escrita compositiva real, de textos como *relatos, opiniões, cartas, resumos, actas, textos explicativos e informativos*, que colocámos na tabela. A escrita compositiva imaginária (*redacção/composição sobre um tema proposto pelo professor, redacção/composição sobre um tema livre, contar uma história inventada, poema, peça de teatro, descrição*) surge em terceiro lugar e as práticas menos solicitadas aos alunos são aquelas que associam a escrita à linguagem não verbal (*anúncio, slogan, banda desenhada*).

<sup>13</sup> Estes valores indicam a média, em percentagem, das respostas assinaladas para todos os tipos de texto de cada tabela.

<sup>14</sup> Estes valores indicam a média, em percentagem, das respostas assinaladas para todos os tipos de texto de cada tabela.

Uma análise mais detalhada por tipos de texto também nos facultou dados relevantes:

<b>Tipos de texto:</b>	<b>Nunca</b>	<b>Poucas vezes</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>
1. Redação/composição sobre um tema proposto pelo professor	0,0%	31,3%	50,0%	18,8%
2. Redação/composição sobre um tema livre	13,3%	33,3%	33,3%	20,0%
3. Contar uma história inventada	37,5%	31,3%	25,0%	6,3%
4. Poema	46,7%	20,0%	13,3%	20,0%
5. Peça de teatro	60,0%	26,7%	13,3%	0,0%
6. Descrição	46,7%	46,7%	6,7%	0,0%
7. Relatar um acontecimento	18,8%	37,5%	25,0%	18,8%
8. Dar uma opinião	6,3%	37,5%	50,0%	6,3%
9. Carta formal	43,8%	50,0%	6,3%	0,0%
10. Carta informal	25,0%	50,0%	18,8%	6,3%
11. Resumo	20,0%	20,0%	46,7%	13,3%
12. Acta	43,8%	43,8%	0,0%	12,5%
13. Explicação de um fenómeno	25,0%	56,3%	18,8%	0,0%
14. Textos informativos	18,8%	50,0%	25,0%	6,3%
15. Respostas a questionários em fichas/testes	0,0%	6,3%	68,8%	25,0%
16. Cópias	6,7%	60,0%	20,0%	13,3%
17. Apontamentos das aulas	0,0%	6,3%	43,8%	50,0%
18. Ditados	12,5%	62,5%	18,8%	6,3%
19. Anúncio	50,0%	31,3%	18,8%	0,0%
20. Slogan	62,5%	18,8%	18,8%	0,0%
21. Banda Desenhada	43,8%	37,5%	6,3%	12,5%

Tabela 66 – Frequência de práticas de escrita escolar, por tipos de texto, na fase intensiva

Observando a distribuição das respostas, verificamos como há tipos textuais que reúnem muito mais “praticantes” em contexto escolar, de uma forma mais concentrada, e outros cujas respostas se dispersam nas quatro possibilidades, indiciando práticas escolares muito diferentes ao longo do percurso escolar destes sujeitos. Designadamente, a título de exemplo, toda a turma já escreveu *redacções sobre temas propostos pelos professores*, sendo que metade considera ter escrito “algumas vezes”; já o *relato* é, maioritariamente,

escrito “poucas vezes”, embora as respostas se espalhem por todas as outras possibilidades.

Numa atenção aos valores máximos, sobressaem as *redacções propostas*, os *textos de opinião*, as *respostas* e os *apontamentos* como textos mais praticados e as *peças de teatro*, os *anúncios* e os *slogans* como aqueles que nunca foram escritos por grande parte dos respondentes. Podemos sintetizar as respostas numa escala de “Não” e “Sim” (tabela 67), o que nos permite confirmar algumas conclusões enunciadas e apercebermo-nos melhor do lugar destes tipos textuais na vida escolar destes sujeitos:

- Textos mais escritos: *redacções, relatos, opiniões, cartas informais, resumos, textos explicativos e informativos, respostas, cópias, apontamentos, ditados*;
- Textos menos escritos: *peças de teatro, slogans*.
- Textos ambivalentes (escritos por uma percentagem muito semelhante à das respostas que indicam a sua “não escrita”): *poemas, descrições, cartas formais, actas, anúncios, bandas desenhadas*.

<b>Tipos de texto:</b>	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
1. Redacção/composição sobre um tema proposto pelo professor	0,0%	100,0%
2. Redacção/composição sobre um tema livre	13,3%	86,7%
3. Contar uma história inventada	37,5%	62,5%
4. Poema	46,7%	53,3%
5. Peça de teatro	60,0%	40,0%
6. Descrição	46,7%	53,3%
7. Relatar um acontecimento	18,8%	81,3%
8. Dar uma opinião	6,3%	93,8%
9. Carta formal	43,8%	56,3%
10. Carta informal	25,0%	75,0%
11. Resumo	20,0%	80,0%
12. Acta	43,8%	56,3%
13. Explicação de um fenómeno	25,0%	75,0%
14. Textos informativos	18,8%	81,3%
15. Respostas a questionários em fichas/testes	0,0%	100,0%
16. Cópias	6,7%	93,3%
17. Apontamentos das aulas	0,0%	100,0%
18. Ditados	12,5%	87,5%

<b>Tipos de texto:</b>		
19. Anúncio	50,0%	50,0%
20. Slogan	62,5%	37,5%
21. Banda Desenhada	43,8%	56,3%

Tabela 67 – Práticas de escrita escolar, por tipos de texto, na fase intensiva

Estes resultados coadunam-se com o que a investigação em DE tem mostrado – uma predominância de uma escrita não compositiva (Carvalho, Pimenta, Ramos, & Rocha, 2006) e de redacções, se bem que a inflexão para a escrita de outros tipos de textos, como as opiniões e os relatos, parece constituir o efeito da preparação para as provas de aferição e exames nacionais, que se consubstanciará numa maior presença destes e doutros tipos textuais nas aulas – o que, aliás, parece seguir a indicação oficial de aposta no ensino de diferentes tipos de texto, anulando a predominância do texto narrativo, que se verificou ser aquele que os alunos melhor dominam (Ministério da Educação, 2004, 2001, 2000), ainda que com algumas limitações.

### **2.3.1. Escrita “compositiva imaginária”**

De entre os textos da tabela A do questionário (tabela 68), os *poemas* e *redacções sobre temas livres*, seguidos das *redacções sobre temas propostos pelo professor* são os textos que obtêm maior percentagem de respostas em “muitas vezes”; um aspecto interessante é que nenhum respondente declarou que nunca escreveu, na escola, *redacções sobre temas propostos pelos professores* nem ninguém também declarou escrever muitas vezes *peças de teatro* e *descrições*. Pela leitura da tabela, podemos afirmar que as *redacções sobre temas propostos* são escritas “algumas vezes”; as *redacções sobre temas livres* apresentam igual percentagem nas variáveis “poucas vezes” e “algumas vezes”; em *histórias inventadas*, há mais respondentes que nunca escreveram, embora seja relevante que mais de 30% escrevem *histórias inventadas* “poucas vezes”; no que respeita aos *poemas*, a distribuição dos valores é muito peculiar, porque, apesar de quase 47% dos inquiridos nunca terem escrito *poemas* na escola, 20% dizem que escreveram “poucas vezes” e outros 20%, “muitas vezes”. Estes últimos três tipos de texto

são os que apresentam, portanto, maior dispersão de valores, como, aliás, o desvio-padrão de cada um confirma. As *peças de teatro* são os textos menos escritos e só quase 27% declaram ter escrito este género textual “poucas vezes”. A *descrição* também foi escrita “poucas vezes”, embora igual percentagem tenha declarado nunca ter escrito este tipo de texto.

Tipos de texto: A)	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Redacção/composição sobre um tema proposto pelo professor	0,00%	31,25%	50,00%	18,75%
2. Redacção/composição sobre um tema livre	13,33%	33,33%	33,33%	20,00%
3. Contar uma história inventada	37,50%	31,25%	25,00%	6,25%
4. Poema	46,67%	20,00%	13,33%	20,00%
5. Peça de teatro	60,00%	26,67%	13,33%	0,00%
6. Descrição	46,67%	46,67%	6,67%	0,00%

Tabela 68 – Frequência de práticas de escrita compositiva imaginária, na fase intensiva

Em média, vemos que os textos mais praticados são as *redacções sobre temas propostos*, seguida das de tema livre, sendo as *peças de teatro* os textos menos escritos, a confirmar uma tendência já evidenciada noutros estudos (Pereira & Albuquerque, 2005; Rocha, 2007).

### 2.3.2. Escrita “compositiva real”

No âmbito de escrita compositiva real, de entre os textos que são escritos “muitas vezes”, são os relatos que obtêm maior percentagem; porém, o tipo de texto mais escrito é o *texto de opinião* (média=2,56; s=0,727), seguido do *resumo* (média=2,53; s=,990) e do *relato* (média=2,44; s=1,031); no item “texto de opinião”, as respostas concentram-se, tendencialmente, em “algumas vezes”, concentração essa que é sugerida pelo valor de curtose (0,249) – isso significa que a indicação dos alunos acerca da prática deste tipo de texto é algo consensual, o que, em termos de concentração de valores, também acontece com os *textos informativos* e as *cartas informais*. A existência de menor dispersão de valores pode indicar, por um lado, práticas de escrita semelhantes ao longo

da vida escolar destes sujeitos e, concomitantemente, uma maior familiaridade com os tipos de texto referidos. A *carta formal* e *explicações de fenómenos* nunca são escritos “muitas vezes” por estes alunos. Também são estes textos que obtêm mais respostas em “nunca”; o caso das *actas* divide a turma – há uma igual percentagem que nunca escreveu e que escreveu poucas vezes.

<b>Tipos de texto: B)</b>	<b>Nunca</b>	<b>Poucas vezes</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>
1. Relatar um acontecimento	18,75%	37,50%	25,00%	18,75%
2. Dar uma opinião	6,25%	37,50%	50,00%	6,25%
3. Carta formal	43,75%	50,00%	6,25%	0,00%
4. Carta informal	25,00%	50,00%	18,75%	6,25%
5. Resumo	20,00%	20,00%	46,67%	13,33%
6. Acta	43,75%	43,75%	0,00%	12,50%
7. Explicação de um fenómeno	25,00%	56,25%	18,75%	0,00%
8. Textos informativos	18,75%	50,00%	25,00%	6,25%

Tabela 69 – Frequência de práticas de escrita compositiva real, na fase intensiva

É curioso que, após a sessão da oficina “Eu, a Escrita e os Outros” em que usámos cartas de reclamação reais, foi solicitada aos alunos, na aula de LP, no âmbito do estudo da publicidade, a escrita de cartas de reclamação motivada por supostas expectativas defraudadas relativamente a produtos publicitados. Todos os alunos realizaram a actividade e tivemos acesso a estes e outros textos escolares. Tendo sido algumas destas cartas de reclamação escolhidas por nós para o “livro da turma”, é muito interessante notar o comentário de H, depois de ter lido a carta, feita por um colega, que lhe coube comentar: *não é um texto escolar porque é uma carta de reclamação*. Este rapaz nem se recordou de que também escrevera um texto do mesmo género na aula nem supôs que tivesse sido escrito em aula, para aprender a escrever cartas de reclamação... esta constatação não será de todo alheia à menor frequência da escrita deste género textual na escola...

### 2.3.3. Escrita “não compositiva”

Analisando mais em pormenor a tabela da escrita não compositiva, verificamos que todos os sujeitos já escreveram *respostas a questionários e apontamentos*; os valores para nunca ter escrito *cópias* e *ditados* são baixos, embora possamos notar que os ditados são os mais raros. Quase todos os sujeitos declaram escrever *respostas* “algumas vezes” e os *apontamentos das aulas* são escritos “muitas vezes”; as *cópias* e os *ditados* são escritos “poucas vezes”. Ainda no que respeita às *respostas* e aos *apontamentos*, a grande maioria dos sujeitos responde, portanto, algumas ou muitas vezes (os quartis localizam-se entre o valor 3 e 4). Em síntese, o que estes sujeitos mais escrevem na escola são *apontamentos de aulas* (média=3,44; s=0,629) e, seguidamente, *respostas* (média=3,19; s=0,544).

Este hábito arreigado do esquema de escrita “pergunta – resposta” não deixou de se fazer notar na segunda entrevista, em que mostrámos aos alunos 4 textos (3 deles escritos por outros adolescentes) e, entre outras questões, lhes perguntámos se lhes pareciam textos escolares ou extra-escolares. A propósito do texto “Ser famoso”, grande parte dos alunos supôs tratar-se de um texto escolar por, precisamente, começar por uma “pergunta”. Na verdade, não conseguimos obter resposta da autora do texto quanto ao seu contexto de produção, por isso, não sabemos se a suposição dos alunos foi certa; de qualquer modo, o que nos interessa é a argumentação que os alunos desenvolvem, de que as falas de AL, S e V são um exemplo:

A: *está aqui uma pergunta “o que é ser famoso?” e depois os alunos fazem (???)*.  
*Faz de conta, isto é a pergunta do professor, e eles fazem o que, o que é que acham que é ser famoso.* (AL)

S: *acho que está muito bem explícito, formado... n... e acho que os professores costumam pedir estes tipos de textos assim... não é bem formais... é... quase formais*.  
*Não sei... é... / Acho que era responder à questão que tinha sido formulada.* (S)

*/o professor pode ter pedido para nós escrevermos assim um pequeno texto sobre o que é ser famoso, o que é que o famoso tem, o que é que ele é, o que é que precisa de fazer para ser famoso. (V)*

Curiosamente, o texto “Ser famoso”, que a maior parte dos alunos supôs ser escolar, não foi dos que colheu a maior preferência dos sujeitos: *é um texto que não tem assim ideias que me agradam... é a falar sobre os famosos... e o que é que é ser famoso e não sei quê... não me interessa a vida das pessoas e o que as pessoas são e isso (SO).*

Tipos de texto: C)	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Respostas a questionários em fichas/testes	0,00%	6,25%	68,75%	25,00%
2. Cópias	6,67%	60,00%	20,00%	13,33%
3. Apontamentos das aulas	0,00%	6,25%	43,75%	50,00%
4. Ditados	12,50%	62,50%	18,75%	6,25%

Tabela 70 – Frequência de práticas de escrita não compositiva, na fase intensiva

#### 2.3.4. Escrita “associada a linguagem não verbal”

Por último, vejamos o que acontece com a escrita associada a linguagens não verbais:

Tipos de texto: D)	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Anúncio	50,00%	31,25%	18,75%	0,00%
2. Slogan	62,50%	18,75%	18,75%	0,00%
3. Banda Desenhada	43,75%	37,50%	6,25%	12,50%

Tabela 71 – Frequência de práticas de escrita associada a linguagem não verbal, na fase intensiva

A maioria dos sujeitos nunca escreveu, na escola, *slogans*; metade nunca escreveu *anúncios* e um pouco menos de metade, *banda desenhada*. Quando se assume a escrita destes géneros, ela ocorreu “poucas vezes” para a maior parte dos sujeitos.



### 2.3.5. Outras escritas

Do mesmo modo como procedemos para o grupo I, também nas práticas escolares assumimos a possibilidade de os alunos produzirem, na escola, outros textos além dos que expusemos nas tabelas; porém, apenas AL acrescentou “cartas de amor”, parecendo as tabelas ter sido suficientes para a enumeração das práticas textuais praticadas em contexto escolar.

### 2.4. Publicação de escritos

Um aspecto que fizemos questão de contemplar no questionário foi o facto de os alunos estarem ou não familiarizados com a publicação dos seus textos em suportes como um jornal escolar ou uma revista. Metade dos alunos já publicou textos no jornal da sua escola, uns feitos individualmente, outros em grupo, quer num passado recente, quer na primária – *“na primária, no meu ATL, já saiu, e era sobre o ambiente e poemas. Sobre o dia da mãe e sobre o que é que achávamos da universidade”* (S); a maior parte dos textos pertence ao âmbito escolar, surgindo na sequência de trabalhos cuja publicação indicia que foram bem sucedidos<sup>15</sup>. No entanto, os alunos não parecem valorizar tanto a publicação de um texto feito em grupo – *“mas eu fiz em grupo”*<sup>16</sup> (SI) – como de um texto que supomos ter sido individual e que ficou associado a um dia importante para o aluno – *“a dizer que era para todas as crianças brincarem e foi nos meus anos”* (AL) ou de outro que pertence ao campo de interesses temáticos do sujeito – *“no jornal da escola, sobre cirurgia plástica”* (JA). Na verdade, a avaliar também por declarações da segunda entrevista, parece ser preferível publicar um texto extra-escolar porque *é uma coisa só minha e... ham... pronto... ham... para poder apreciar o trabalho dos outros alunos que fazem sem ser na escola e também para poder dar a iniciativa para eles fazerem também fora da escola* (B).

Já no que respeita à publicação em revistas juvenis, apenas dois alunos tomaram a iniciativa de escrever para as revistas: SO para a *Super Pop*, para

---

<sup>15</sup> Não sabemos, porém, se a publicação foi da iniciativa dos alunos ou dos professores, embora, mais tarde, nos tenhamos apercebido de que os alunos raramente propõem um texto para o jornal; acabam por publicar, apenas, aquilo que é sugerido pelos seus professores.

<sup>16</sup> Veja-se a adversativa, que talvez queira sugerir a menor importância atribuída ao texto em causa.

*“mandar 3 poemas”*; AL não nomeou a revista, mas diz ter escrito *“para recordação”*. A pergunta deixou surpreendidos alguns jovens, que admitiram nunca ter pensado no assunto, nunca ter surgido oportunidade ou não saberem por que não o fizeram (B, MA, AD). Outros não escreveram por outra ordem de razões: falta de tempo – *“porque tenho uma vida muito preenchida”* (R), *“não tenho muito tempo, não me importava de escrever”* (M); falta de interesse pelas revistas jovens – JA, JAN, H – ou, apenas, apesar do interesse pela leitura das revistas – V, SI –, falta de vontade em fazer públicos os seus escritos – é o que pensam MJ e S – *“porque quando entrei para o ciclo comecei a não gostar muito de escrever, e foi já naquele tempo que comecei a ler a revista jovem e...”* – e RT – *“porque nunca me interessou muito escrever para revistas ou algo do género; gosto mais de escrever para mim”*. Gostaríamos de salientar, deste tratamento, três aspectos que relevam:

- as revistas jovens aparecem claramente associadas ao público feminino
- aliás, os rapazes são os únicos que assumem a falta de interesse por esta literatura;

- a frase de S fica em suspenso, o que é revelador de que muito mais haveria para dizer – assim, nas entrevistas com esta aluna, tivemos oportunidade de aprofundar a razão do “corte” com a escrita a partir do 2º CEB;

- a afirmação de RT parece-nos reveladora de uma dualidade na forma como se encara a escrita: a escrita para outros não parece muito importante para esta aluna, para quem o mais importante é usar a escrita para si mesma, como expressão – foi também um aspecto que aprofundámos nas entrevistas.

Pelo exposto percebe-se que os questionários propiciaram, também, um trabalho propedêutico das entrevistas e da oficina, que, desta forma, partiam primeiro das afirmações dos próprios sujeitos para pedidos de maior desenvolvimento, explicitação e actividades para suscitar mais verbalização e discussão sobre determinados aspectos.

## 2.5. Predisposição para a reflexão sobre a escrita

Na parte III do questionário, perguntámos aos alunos se queriam acrescentar alguma resposta, mas 13 não responderam. Os únicos que quiseram acrescentar informação foram AL, JA e JAN, mas só a resposta de JA se enquadra naquilo que esperávamos – uma explicitação de questões anteriores: à questão “Registas situações engraçadas que te aconteçam ou que aconteçam a outros?”, ele explica que costuma “*registar frases e/ou palavras engraçadas da minha irmã pequena (4 anos)*”; também acrescenta a informação que se aplica aos seus textos, de forma geral – “*Escrevo os meus textos quase sempre em Inglês, Latim ou Alemão*”. AL e JAN quiseram prevenir-nos da sua personalidade, numa tentativa, entendemos nós, de se darem a conhecer para que “soubéssemos o que nos esperava” – “*às vezes sou brincalhona*” (AL) e “*Sou preguiçoso, não gosto de estudar, é mais ver TV e jogar ps2 e computador.*” (JAN); no caso de JAN, uma declaração interessante – de algum modo como se percebesse que esperaríamos dele virtudes ligadas ao estudo (identificou a escrita com o estudo?) e, então, adverte daquilo que constitui a sua preferência.

A segunda questão – “Diz-me, com toda a sinceridade, o que achaste deste questionário (o que significou para ti preenchê-lo, etc...) ” –, que não era facultativa, obteve respostas de todos os alunos, à excepção de M. Todas as respostas dos sujeitos qualificam o questionário positivamente, embora realçando valências diferentes. Para três jovens, serviu para desabafar:

*Um alívio, em poder desabafar com alguém.* (R)

*Acho que o questionário é bom, porque podemos desabafar através de uma simples folha de papel.* (B)

*Gostei. Tentei desabafar sobre mim.* (AL)

Outros gostaram de o preencher porque encararam esta colaboração como uma ajuda que dão a alguém para levar a cabo o seu trabalho (H, JAN), que não seria possível sem essa colaboração, ou porque o questionário “*Foi bom para me lembrar do que escrevo, ou do que eu já não escrevo há uns tempos. Gostei muito.*” (JA). De resto, foram usados adjectivos como *divertido* (1), *grande* (1), *interessante* (4), *fixe* (3), *importante* (1), *diferente* (1) e substantivos como *alívio* (1) e

gozo (1). Vejamos alguns exemplos, que nos vão merecer mais algumas reflexões:

*Gostei muito de o ter preenchido, para mim significou que a pessoa que me entregou o questionário quer saber um pouco mais sobre a **minha escrita** e do que eu gosto de fazer, tipo, escrever.* (V)

*Este questionário foi importante para mim **até para eu saber o que penso**, porque **nunca tinha escrito um questionário parecido**. Deu-me gozo preenchê-lo, gostei...* (SI)

*Não sei sinceramente, mas p'ra mim a **escrita n me agrada mt** mas achei interessante só isso.* (S)

*Eu acho que é muito “fixe” porque gosto de fazer coisas diferentes e vai ser uma experiência fantástica trabalhar consigo. A sra. Inês é muito simpática e fixe. Smile!! ☺* (AD)<sup>17</sup>

Apesar de termos corrigido algumas faltas, erros ortográficos, mantivemos as abreviaturas usadas pelas alunas, precisamente para ilustrar um aspecto que nos pareceu relevante: mais tarde viríamos a reflectir com a turma e com cada aluno em particular sobre a escrita abreviada que habitualmente usam e todos foram unânimes, quer nas entrevistas quer no diário de bordo, em concordar que os professores não a autorizavam e faziam bem, mas que, no entanto, era assim que gostavam de escrever à vontade. MJ, por exemplo, ao comentar um texto extra-escolar de SO, sobre as férias de Verão, acha que *foi um texto escolar, o tema deve ter sido sobre as férias*, mas é da opinião de que *o autor deveria ter atenção à escrita, pois nunca se deve entregar um texto a um professor assim/ cheio de erros* – apesar de ter gostado bastante do estilo de escrita da colega, *porque é assim que eu falo e escrevo fora das aulas*. Ainda que os alunos soubessem que também éramos professora de Português e que vínhamos da Universidade, foi interessante notar que a nossa mensagem de que não estávamos a trabalhar com eles para os avaliar passou; de facto, ou os alunos se autorizaram a escrever à vontade para nós porque sabiam que não seriam repreendidos ou, então, o hábito é tanto que não foi possível fazer a filtragem.

---

<sup>17</sup> As expressões a negrito foram destacadas por nós.

Já não nos parece um acto inconsciente ditado pela rotina a opção pelo vocábulo “*Smile*”, corroborado por um símbolo não verbal, associado a conversas virtuais síncronas, no *Messenger*, tão da preferência destes estudantes – este pareceu-nos um acto deliberado para ilustrar um estado de entusiasmo.

Ressaltamos, ainda, a novidade que este questionário constituiu para os alunos que o preencheram e a possibilidade que lhes abriu de reflectirem e de se aperceberem das coisas que pensam e fazem com a escrita – a expressão “a minha escrita” assume particular relevo nesse contexto, em que V sentiu a atenção voltada para a sua escrita pessoal. Importa, ainda, dizer que, pelo descrito, é possível concluir que os resultados obtidos nesta turma se assemelham aos que obtivemos na fase extensiva de aplicação do questionário “A Tua Escrita”, tanto ao nível de práticas escolares e extra-escolares, em geral, como ao nível da apreciação e das valências reconhecidas ao questionário.

## 2.6. Passatempos dos sujeitos participantes

Nas entrevistas, um dos aspectos de que procurámos tomar conhecimento foi os passatempos habituais dos sujeitos participantes, de forma a verificar se, numa verbalização espontânea, os alunos referiam as práticas de escrita e se as suas afirmações se coadunavam ou não com a informação veiculada pelo questionário preenchido no início do estudo.

Verificámos a existência dos seguintes passatempos, indicados conforme foram verbalizados pelos alunos, que apresentamos juntamente com a frequência com que foram referidos:

Passatempos	Frequência
Escrever	11
Computador (jogos,...)	8
TV	7
<i>Messenger</i>	4
Trabalhos (escolares – estudo...)	3
Desenhar	3
Ler	3
Internet	2
Ouvir música	2
Pintar	1
Compor músicas	1
Passear	1

Dormir	1
Cantar	1
Brincar	1
Playstation	1
Telemóvel	1

Tabela 72: Passatempos da turma participante no estudo

Fica evidente, pela contemplação da tabela 12, o relevo que é dado à escrita, ao computador, à televisão e ao *Messenger* – canal de mensagens instantâneas. Aliás, o *Messenger* representa aqui a forte emergência e impacto que este tipo de escrita electrónica tem tido junto dos adolescentes. Estes novos suportes de escrita – incluindo o telemóvel – seriam utilizados com uma função de comunicação não só aliada ao passatempo mas também à necessidade, como numa situação de viagem<sup>18</sup>, para contactar com a família e amigos: “escrever assim cartas... mas se fosse um dia a vir todos os dias, acho que era pela internet...” (B); “com os amigos, por e-mail, porque, com a família é por telefone” (H); “por sms” (JAN).

Porém, apesar da grande adesão à escrita, os alunos também apontam alguns obstáculos que os impedem de praticar a escrita com a regularidade com que costumavam, como a falta de tempo, no caso de SI:

*/Olha, tu achas que escreves mais agora ou já houve alturas em que tivesses escrito mais?*

*S: ham, já, eu acho que já escrevi mais, porque agora nem tenho escrito muito no meu diário. / S: porque, eu acho porque não tenho tempo. Tenho aulas, tenho de estudar... e, à noite, depois tenho de fazer as minhas coisas e dormir... não tenho assim muito tempo. Ao fim-de-semana, tenho mais tempo e, ao fim-de-semana, conto algumas coisas, mas não, já não me dá muito coiso estar a escrever.*

*I: e tens saudades de ter mais tempo para escrever? Faz-te falta?*

*S: sim! Porque eu antes, eu tinha mais, tinha tardes livres, mas não, não tinha, não tinha as tardes ocupadas. Então escrevia muito de tarde! E fazia... copiava as receitas que vinham nas revistas e, e nos livros... (SI)*

<sup>18</sup> A propósito de uma questão, na primeira entrevista, relacionada com a forma de comunicação que os alunos prefeririam em situação de viagem dos próprios ou de algum amigo/ familiar.

MJ fala-nos doutro fenómeno: o cansaço infligido pela abundância de escrita na escola e remetida para trabalho de casa que acaba por ter, nesta aluna, o efeito perverso de a “afastar” da prática escritural:

*Mj: Só que quando eu, quando eu **comecei** a aprender, aquilo era tudo uma novidade, então qualquer coisa... Era um dos, e passou a ser um dos meus passatempos preferidos, quando era... só que... e...*

*I: escrever? Escrever era um dos teus passatempos?*

*Mj: sim, porque, até porque naquela altura não nos pediam para estar sempre a escrever e a escrever e então aquilo eu fazia-o porque gostava. Agora com tanta coisa que nos pedem para escrever e isso, já começ... e... mesmo se fôssemos malucos, depois de um dia inteiro a escrever sempre, sempre, sempre, ainda ir para casa e, para além dos trabalhos de casa, ainda ir escrever mais. (MJ)*

Há, ainda, outros “concorrentes” da escrita, outros atractivos que se impõem, como os jogos de computador e os amigos:

*“Passas mais tempo assim a jogar jogos? Não te dá na cabeça de pegar num diário, num caderno, numa folha ou mesmo no computador e de te pões a escrever um bocado? A: já; já, já, já aconteceu, mas agora... é mais... jogo mais, assim...” (AD)*

*M: ou era o computador ou, se não pudesse... escrevia um bocado.*

*I: e o que é que tu escrevias?*

*M: o que me vinha à cabeça (riso).*

*I: isso acontece-te muitas vezes, Marco?*

*M: ham, poucas. Que eu tenho quase sempre que fazer, ou são os amigos... (M)*

Parece-nos que o facto de a maior parte dos alunos indicar a escrita como passatempo pode estar ligado a dois factores: o efeito do tema da entrevista – a escrita – e a concepção de passatempo como algo que os alunos fazem quando estão sozinhos e não têm mais nada para fazer. Efectivamente, as saídas e os convívios com os amigos são referidos com alguma frequência e, numa turma em que uma parte significativa dos alunos tem 13 ou mais anos, é previsível que a socialização grupal se superiorize a práticas que isolem mais o sujeito na sua interioridade. Podemos supor que, quando os sujeitos “não têm ninguém com quem estar”, é provável que se lembrem de escrever.

O diário aparece com um estatuto particular pois rapazes e raparigas manifestam dele um entendimento muito diferenciado. Os rapazes não se identificam tanto com este suporte de escrita como as raparigas, como, aliás, tinha ficado nítido já no questionário, preferindo suportes mais voláteis, mais fugazes, pois não parecem tão dedicados à conservação dos seus escritos. Quando muito, se utilizarem o diário, é para outra finalidade, como JAN:

*I: e se te oferecessem um diário, como é que reagias?*

*J: agradecia e ficava com ele.*

*I: e o que é que lhe fazias?*

*J: desenhava.*

*I: nunca o ias utilizar para escrever, quando tu calhas a escrever?*

*J: sei lá... só que depois o meu irmão vai lá ler... só se for daqueles que têm chave... mesmo assim, ele encontra. (JAN)*

Além disso, há outra explicação para não preferir o diário – existe a possibilidade de outras pessoas lerem os escritos pessoais dos alunos. As raparigas minimizam este problema da exposição de diários a terceiros, tendo alguns cuidados, como veremos.

Em geral, a postura das raparigas é muito diferente, à excepção da de S:

*S: eu não gosto de diários, não sei porquê... acho que é muito... queque! Não sei como é que me hei-de explicar, mas... eu gosto de escrever por livre vontade! Eu não gosto... não escrevo todos (prolonga a primeira sílaba) os dias, diariamente, o que aconteceu – neste dia, no dia seguinte, não. Eu só escrevo mesmo quando me apetece escrever.*

*I: normalmente em folhas soltas?*

*S: é. (S)*

S manifestou, desde o início, a sua desilusão face à escrita; foi, no entanto, num registo totalmente diferente que, nas entrevistas, se referiu como prática de excepção à sua escrita no sótão – uma escrita pessoal, dependente da sua vontade, mas fugaz, como indicia a escolha por folhas soltas – não é uma actividade a que devote a sua dedicação com sistematicidade.



Já AR e MA têm uma posição que é representativa da das restantes colegas. A prática de escrita no diário é frequente, assumida e, inclusivamente, conhecida:

*A: tenho uma colecção de diários [(riso)] ainda por escrever, mas tenho uma colecção de diários. Desde pequenina que eu vou juntando, que me vão dando e assim.*  
(AR)

*Eu gosto muito, por acaso, quando me oferecem diários, porque guardo e um dia mais tarde escrevo. A [AL] disse-me, acho que me disse “Tenho cinco diários e todos os dias escrevo neles” e eu “mas escreves coisas iguais?”, “é raro, ou acrescento coisas ou não sei quê”... / Eu tenho, por acaso tenho um... dois... três diários. Um saiu-me numa revista, um, a minha mãe comprou e o outro, deram-me/. Ainda tenho outro, só que não considero diário, porque aquilo toda a gente abre e aquilo parece mais uma agenda ou para apontamentos /, é assim pequenino e parece mesmo uma agenda, só se não tivesse aquela parte de enfiar a...*

*I: a chave.*

*M: a chave e isso. (???)*

*I: desse já não gostas tanto?*

*M: gosto, só que aquilo qualquer pessoa abre sozinha, qualquer. (MA)*

Como vemos, para MA, um diário distingue-se muito de uma “agenda” pelo seu estatuto mais secreto e pessoal; percebemos, também, que, em regra, os diários são muito mais acessíveis às raparigas, quer porque lhos oferecem – sempre que faço anos, eu tenho para aí uns... doze diários [(risos)] para escrever todos os dias (AL) – quer porque as próprias revistas juvenis os distribuem. Já para os rapazes este não é um presente tão comum. Acerca disto, R tem uma postura de desvio no grupo dos rapazes pois é aquele que, nunca tendo recebido um diário, acha que este podia ser uma mais-valia em relação ao seu “arquivador” de escritos:

*/Se te oferecessem um diário... assim um caderno bem giro onde tu pudesses escrever, qual seria a tua reacção?*

*R: felicíssimo. Ficava felicíssimo. Porque, em vez de estar a arquivar aquilo no... no arquivador, já tinha o meu próprio caderno ou diário, para mim próprio.*

*I: e ninguém nunca te ofereceu?*

*R: não. (R)*

## **2.7. Hábitos escriturais no agregado familiar**

Nesta categoria, organizámos referências aos hábitos escriturais da família dos sujeitos, dos elementos do agregado familiar – tipos de escritos praticados, dificuldades na escrita. Queríamos, no fundo, saber o lugar da escrita na família e como os sujeitos percepcionavam esse espaço que a escrita (não) ocupava.

Neste campo, os discursos dos alunos foram extremamente esclarecedores dos diferentes papéis que a família tem assumido em diferentes estádios da sua vida. Por exemplo, numa fase anterior à entrada no 1º CEB, ver os adultos a escrever constituía uma actividade que despertava o interesse e a curiosidade dos mais novos, que desejavam saber, também, escrever, conforme nos relata H:

*/ tu lembras-te se, antes de entrares para a escola, para o 1º ano, se já tinhas o desejo de escrever, de aprender a escrever?*

*H: eu acho que sim, porque via sempre a minha mãe e a minha irmã a escrever receitas e qualquer coisa e também gostava de aprender a escrever.*

*I: tinhas curiosidade?*

*H: sim, eu até pegava num papel e numa caneta e fazia assim uns riscos e dizia à minha mãe se estava certo e ela dizia que estava. / Via a minha mãe e a minha irmã tão contentes a escrever.*

O contrário também aconteceu: nunca ter tido o desejo de escrever e, mesmo assim, a mãe fazer questão de iniciar o filho na escrita:

*/Já sabia muita coisa antes de ir para a escola.*

*I: e tinhas desejo de aprender mais a escrever?*

*J: não, nunca tive.*

*I: /Então por que é que quiseste que a tua mãe te ensinasse?*

*J: sei lá.*

*I: não foste tu que quiseste?*

*J: não.*

*I: quem é que quis, foi ela?*

*J: foi.*

*I: quis-te ensinar? E tu não querias? Então, estavas contrariado?*

*J: mais ou menos.*

*I: e, depois que entraste para a escola, o teu desejo de escr..., de escrever foi diminuindo, foi aumentando ou manteve-se?*

*J: foi... foi... manteve-se.*

*I: manteve-se? Manteve-se assim em que grau, mais ou menos, de 0 a 5? Manteve-se em que nível?*

*J: dois. (JAN)*

Para além desta fase importante em que a família exerceu um papel de sedução – natural ou incutida – para a iniciação à escrita, esta parece continuar, nalguns casos, a constituir um grande incentivo para as práticas de escrita quer através de pedidos de escrita formulados expressamente – *I: e a tua mãe manda-te escrever coisas para a escola ou coisas para ti? H: ela não manda escrever. Diz: “oh Hugo, podias ir escrever” (H)* – quer através de práticas de escrita a que os sujeitos assistem e que os aliciam, como aconteceu a SO – *A minha irmã, eu tive essa ideia dela porque vi muitos textos dela do 10º ano e todos diziam que ela tinha um interesse muito bom pela escrita e por escrever. E depois comecei também a querer escrever; escrevi em casa, já esc..., começava a escrever na parede e até que comecei a ter aquele gosto mesmo pela escrita e a escrever, nunca me canso de escrever. (SO).*

As práticas de escrita que circulam em família, ou por prazer ou por necessidade, também constituem o motivo e o contexto propício ao desenvolvimento de práticas escriturais. No caso de RT, há uma troca de correspondência na família, que extrapola o agregado familiar, motivada por uma situação de separação dos pais:

*/escrevo cartas várias vezes, agora que os meus pais estão separados, escrevo muitas cartas para o meu pai e para o meu irmão. Escrevo mensagens escritas.... muitas! (riso) [hm hm] E-mails já nem por isso, algumas vezes; não gosto muito de computadores. (RT)*

Na família de JA, a correspondência entre membros de família em épocas em que, temporariamente, estão afastados é uma forma de estar e de se relacionar:

*A minha avó, nos postais que me manda, mesmo nas cartas / e o meu avô também mais pelas cartas quando estão no Algarve e eu estou cá em Aveiro, estou na praia da Costa Nova e mandam-me cartas e eu mando-lhes também, cerca de duas por férias (JA)*

A família assume, ainda, o papel de receptora, leitora e “correctora” dos textos dos sujeitos. Esta preocupação de corrigir textos aparece associada tanto aos textos livres dos alunos – que, mesmo assim, se interessam por produzir escritos de qualidade, embora para ninguém, muitas vezes – como aos textos escolares que, antes de serem entregues, são submetidos ao olhar disponível de um familiar. Além disso, também verificámos existir, nalguns casos, uma grande consciencialização da família para a importância da escrita em contextos escolares, nomeadamente em níveis mais avançados, e, futuramente, em contextos profissionais. O exemplo de SO é paradigmático do que acabamos de referir:

*/ com quem é que tu sentes que continuas a aprender?*

*S: com a minha mãe. Porque às vezes a minha mãe manda-me escrever, quando eu não tenho nada para fazer, e ela diz “faz aí um texto que é para eu depois ver como é que tu estás”. Eu ponho-me no quarto, escrevo e depois entrego-lhe. E ela põe-se lá a ler e diz que se eu continuar assim a escrever, porque em diz que, ham, em medicina, escreve-se muito; tira-se muitos apontamentos, tem que se estudar muito, tem que se fazer aqueles resumos mesmo, e a minha mãe disse que, se eu seguisse este caminho, o primeiro, o primeiro passo que eu tinha que dar era s..., ch..., saber escrever e ter uma boa nota a Português, principalmente [hm hm]. Então eu esforço-me para ter uma boa nota a Português e faço por isso (???) (SO)*

*/ a minha irmã; a minha irmã obriga-me é a fazer resumos. E isso obriga-me muito a escrever. Não é aquele obrigar, obrigar, só que também depende da disciplina em que ela obrigue. Ela obriga mais é a história; gosto de história; só que não gosto de escrever obrigada. E a minha mãe é a única que, que me incentiva a escrever mais. De resto fora da escola, ninguém me obriga. (SO)*

Além do papel da família face aos escritos dos adolescentes, também apurámos algumas práticas de escrita que estes observam nos seus familiares. Neste âmbito, as referências poderiam dividir-se em vários “tipos” de escrita, orientados por finalidades muito distintas:

- nalguns casos, uma escrita intimista, algo semelhante à escrita diarística dos próprios adolescentes, destinada a registar situações familiares de grande intensidade emocional, como a perda de um bebé, no caso da mãe de MA:

*ela agora quer acabar um diário, porque eu quan..., eu fui a primeira filha que ela teve. Ela teve o meu irmão... /no ano passado também perdeu um bebé, mas sobre... /então ela, ela pôs-se a escrever um diário sobre ele e ela agora quer queimar e eu então escondi-lhe o diário onde escondo os meus; então escondi e ela não sabe onde é que eu o pus. Eu pedi-lhe assim – posso ler o teu diário? – ela disse “podes, não vais é gostar, porque são coisas tristes sobre o que aconteceu com a perda do teu irmão” e eu disse “não faz mal, vou ler à mesma”. (MA)*

- uma escrita profissional – os sujeitos assistem à escrita dos pais movida por imperativos de trabalho e/ou de estudo; muitas vezes, como no caso de AR, quando questionámos sobre aquilo que habitualmente vê as pessoas escreverem ao seu redor, em diferentes meios, foi da mãe que ela se lembrou e das suas práticas de escrita formal:

*/ normalmente, a pessoa que eu vejo mais a escrever é a minha mãe, quando vou ao trabalho dela. Normalmente, a minha mãe escreve cartas, às vezes... e... responder aos tribunais... escrever para a conservatória e assim... são aquelas cartas formais... normalmente é o que eu estou mais habituada a ver. (AR)*

*Mj: é. O meu pai é, às vezes, no trabalho dele, está sempre a escrever no portátil... e a minha mãe não. A minha mãe já não escreve assim tanto. Houve uma altura em que escreveu... foi até há pouco tempo; estava a tirar um curso. (MJ)*

*M: a minha mãe vem sempre cansada para casa... (???) há muitos papéis para escrever sempre / também deve ser muito difícil (...) (M)*

M fica, nitidamente, com uma imagem de cansaço associada à muita escrita, pelo que nos diz da mãe.

- uma escrita lúdica – associada ao passatempo, ao entretenimento, como nos dizem AL e JA:

*/o meu padraço, se escrever, é só no Messenger, a falar com os colegas... (AL)*

*/a minha mãe é professora de Português, gosto do que escreve e do que inventa, eu gosto bastante e das histórias/. (JA)*

- uma escrita utilitária/pragmática – ligada a actividades do dia-a-dia, como o preenchimento de documentos - *A minha mãe de vez em quando, assim, escrever assim coisas, assim... mas é tipo fazer o IRS, assim essas coisas... (AD), cheques (S) – a preparação da catequese (M), as compras: recados... às vezes, quando nós vamos às compras, e a minha mãe escreve uma lista, que eu sou muito esquecida... (V).*

Nem sempre, porém, os hábitos escriturais dos familiares são muito frequentes:

*/as pessoas com quem tu vives, costumam escrever?*

*R: não muito. O meu irmão destes..., detesta profundamente a escola (RT)*

Interessante notar que, tendo nós formulado uma pergunta sobre *escrever*, RT tenha respondido acerca da opinião do irmão sobre a escola. Esta interpretação inconsciente pode ser um indício de que, de facto, a escola modela e influencia a relação com a escrita do sujeito e de que a relação com a escrita poderá estar intimamente conectada com a relação com a escola<sup>19</sup>. Como, aliás, pudemos aperceber-nos em MJ, o excesso de escrita na escola, que confessa no diário de bordo considerar monótona, e em trabalhos de casa, desmobiliza para outras escritas pessoais.

Nem todos os irmãos têm, no entanto, a postura do irmão de RT. Em casa de MJ, a irmã é quem mais costuma escrever; SO também já nos falou da intensa prática de escrita da irmã e V também nos diz que a irmã *fez um diário no computador e escreve sobre a vida dela*.

Porém, os alunos não se referem, apenas, às pessoas com quem vivem; RT fala-nos da avó que é, para ela, um modelo de escrita, um exemplo de

---

<sup>19</sup> Recordamos, oportunamente, que, em estudos já referidos (Parte I - Capítulo II), a escrita surgia, nos discursos de sujeitos, como um elemento (periférico de representações) fortemente associado à escola.

pessoa que, no seu entender, escreve bem: *há alguém que tu conheças que escreva bem?* R: *ham, sim; a minha avó / eu acho que ela escreve bem e gosto da escrita dela.*

Quando questionámos os alunos acerca das dificuldades de escrita dos seus familiares, as respostas foram parcas e muito semelhantes: ou nos diziam que os familiares não tinham dificuldades ou, então, desconheciam esse aspecto, como demonstram os seguintes exemplos:

*/Achas que têm dificuldade a tua mãe e a tua irmã?*

B: *não sei.*

I: *nunca perguntaste? Nunca te apercebeste de nada? (???)*

B: *não (riso).* (B)

*/Olha, e achas que os teus irmãos, os teus pais, achas que têm dificuldades a escrever, Marco?*

M: *acho, não.*

I: *tens a certeza?*

M: *se tenho... se derem são poucos erros. Mas acho que não têm dificuldades.*

(M)

*I: e achas que têm, os teus pais têm dificuldades [não] a escrever?*

S: *pronto, o meu pai tem uma caligrafia bonita; a minha mãe, mais assim gatafunhos... mas... não.* (S)

Não foi casual a escolha pelas falas de M e de S que identificam prontamente as dificuldades com os erros (ortográficos, presumimos) – no caso de M – e com a caligrafia, no caso de S. Ou seja, para estes alunos, não dar erros ou ter uma “caligrafia bonita e não gatafunhada” é sinal de não ter dificuldades na escrita. Estas concepções acerca da escrita apareceram noutras circunstâncias e mereceram-nos um aprofundamento e tratamento mais detalhado na oficina que empreendemos. Na realidade, estes são dois exemplos daquilo que, na sequência de outra literatura, denominamos de *representações-obstáculo* à escrita. Consideramos que a escola deverá questionar-se sobre o papel que poderá estar

a ter na modelação deste tipo de representações nos alunos – decerto que o enfoque quase exclusivo nos erros ortográficos e os comentários relativos à “beleza” da caligrafia, nomeadamente na escola primária, poderão, desde cedo, estar a incutir nos alunos uma representação da escrita como uma prática cuja qualidade se avalia pelo aspecto da caligrafia ou pela quantidade dos erros ortográficos, ignorando-se outras dimensões da língua e do texto, a considerar na avaliação das produções textuais.

Para R, as dificuldades na escrita relacionam-se bastante com o nível de estudos dos pais e, também, com o hábito mais ou menos frequente de escrita:

*R: o meu pai é, faz seguros, tem de escrever mais, porque, ao fazer os seguros, tem de se escrever faxes, por escrita ou pelo computador [hm hm] e o meu pai escreve um bocado mais que a minha mãe, mas a minha mãe, eu não sei bem o nome do trabalho dela, mas sei que ela não escreve muito, porque o trabalho dela acho que é estar aos telefones, atender chamadas. / I: e tu achas que eles têm dificuldades a escrever, Ricardo? R: o meu pai, não. A minha mãe deve ter um bocadinho, porque, como ela só tirou o 9º ano, dá mais uns erros do que o meu pai, só que... errar é humano (riso).*

Ainda surge um caso de dificuldades relacionadas com as interferências doutra língua que, no caso da mãe de MA, é a língua de grande parte da sua infância – o francês, devido à permanência em França nesse período:

*M: além da minha mãe que às vezes... / M: por causa de francês, às vezes põe-se a falar francês... (MA)*

Decerto que este tipo de dificuldades relacionadas com os repertórios linguísticos dos sujeitos (quer adultos, como a mãe de MA, quer alunos mais novos) seriam susceptíveis de abordagens que os transformassem em fontes para a apropriação de outra(s) língua(s) e que partissem do pressuposto de perceber “*how language awareness work can help bridging the gap between these students’ plurilingual identities and their plurilingual awareness*” (Oliveira & Ançã, 2008).



### 3. A relação com a escrita escolar – categorias analíticas

Partindo da ampliação das dimensões da relação com a escrita, inicialmente descritas por C. Barré-De Miniac, chegámos à conclusão de que os diversos contextos em que o sujeito escreve são determinantes para configurar a sua relação com a escrita ou, antes, relações plurais com a escrita – e, talvez, nalguns casos, no dizer de C. Barré-De Miniac, uma dualidade escritural. Isto significa que a relação com a escrita poderá estar plena de contradições e conflitos de escritas, que, por razões meta-analíticas, podemos distinguir pelo contexto em que têm lugar. Assim, os investimentos, as opiniões, atitudes, concepções e os modos de verbalização sobre a escrita podem diferir – e diferem, como já vimos – dependendo do contexto em que essa escrita ocorre – se é escolar ou extra-escolar, conforme ilustra o organograma abaixo<sup>20</sup>:

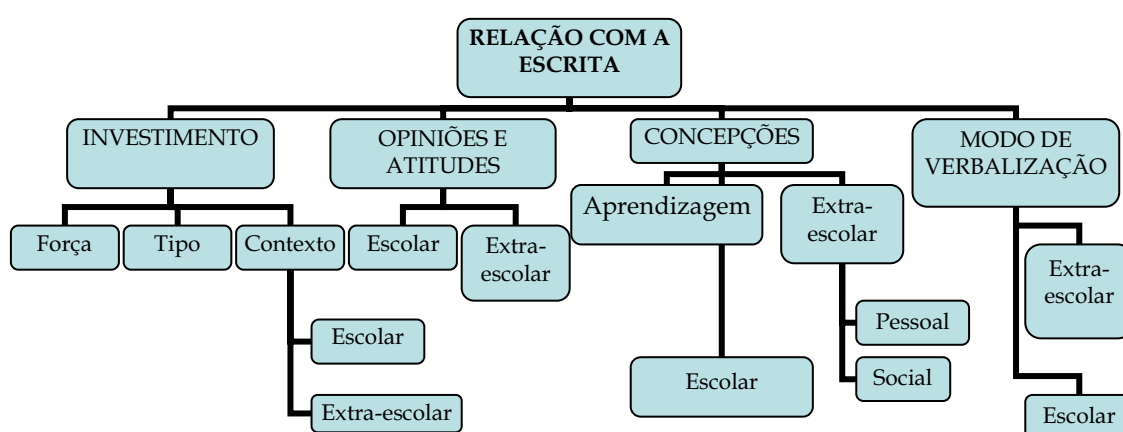


Figura 13: Dimensões reformuladas da relação com a escrita

Por o contexto escolar e extra-escolar de escrita assumirem, na relação com a escrita, uma posição tão premente – e, ainda, por estes contextos estarem intimamente relacionados com os nossos objectivos de investigação – encarámo-los como macro-categorias organizativas de análise. Assim, a análise dos dados partiu de um sistema de categorias construído em diálogo com o conhecimento teórico que esteve subjacente à sua recolha, mas, sobretudo, que considerou as

<sup>20</sup> Embora, por razões de economia, apenas tenhamos inscrito num lugar a subdivisão do “extra-escolar” que, naturalmente, inclui sempre escrita pessoal e escrita social – isto é, para outros –, quer sejam pares quer sejam destinatários com estatutos sociais diferentes dos do escrevente.

categorias que emergiam da análise e que deram origem ao seguinte sistema, sempre divididas em duas macro-categorias – a escrita escolar e a extra-escolar:

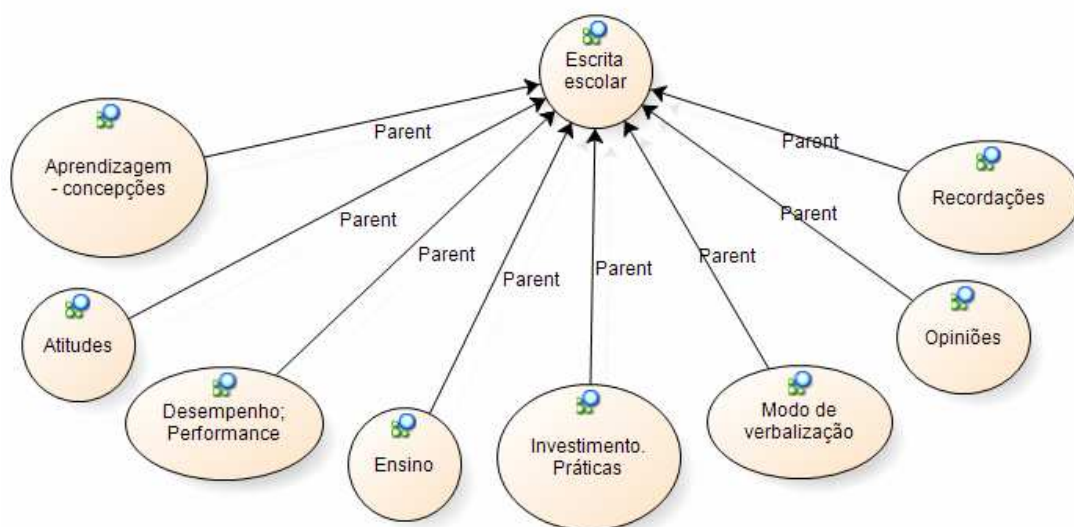


Figura 14: Subcategorias da “Escrita escolar”

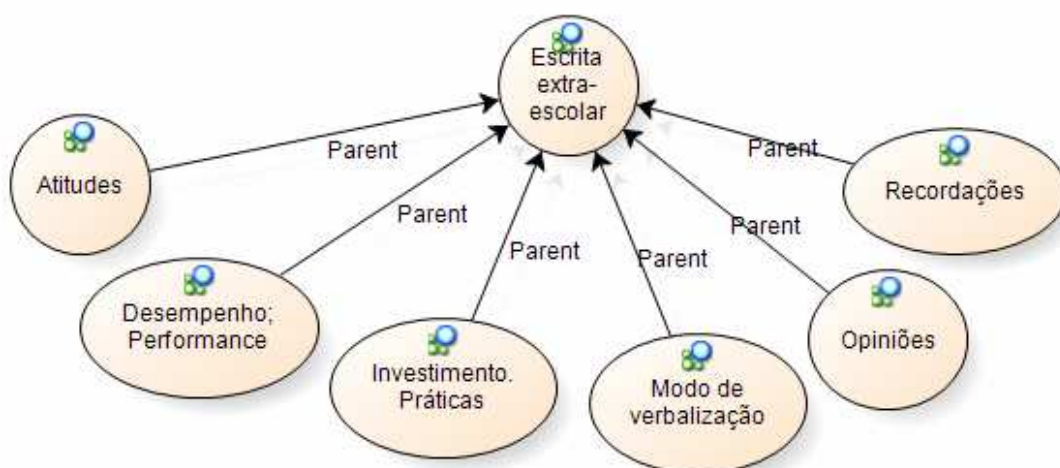


Figura 15: Subcategorias da “Escrita extra-escolar”

Expliquemos, seguidamente, cada uma das categorias dependentes da escrita escolar e, por sua vez, as subcategorias em que estas oito categorias maiores se subdividem, tendo sempre em conta a sua afiliação às dimensões da relação com a escrita explicitadas.

A aprendizagem e as concepções a ela relativas, por assumirem particular importância quando um dos nossos objectivos é compreender a relação com a escrita de alunos do EB sobre o processo de produção de textos

no contexto escolar, acabaram por poder constituir uma subcategoria da Escrita Escolar. Aqui incluímos afirmações referentes às aprendizagens dos sujeitos, aos processos de aprendizagem, estratégias, mediadores/intervenientes neste processo, concepções de aprendizagem. Nesta categoria (figura 16), agrupamos, portanto, outras que a enformam: em “Concepções”, pretendemos reunir concepções genéricas de aprendizagem evidenciadas pelos sujeitos; em “Aquisições”, compilamos todas as afirmações indicativas do que o sujeito já considera adquirido, o que diz que já sabe ou o que não sabe relativamente à escrita. As “Estratégias” de aprendizagem são as formas, as técnicas que os sujeitos usam deliberadamente para serem mais proficientes na escrita. Por “Mediadores”, na sequência do que já foi explicitado, entendemos os intervenientes, participantes no processo de aprender a escrever mencionados pelos sujeitos no que se refere à aprendizagem escolar da escrita, ou seja, todos aqueles que, de uma forma ou de outra, em variados momentos, assumem um papel de facilitadores da aprendizagem. Esquemáticamente, temos:

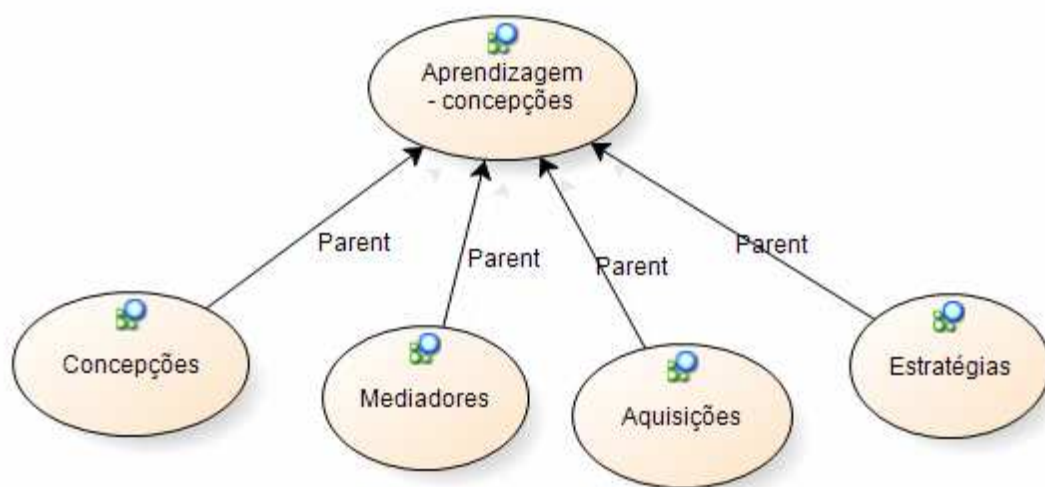


Figura 16: Subcategorias de “Aprendizagem/concepções”

Por “Atitudes”, entendemos comportamentos descritos, relatados, observados, relacionados com a escrita, o escrever, os escritos.

O “Desempenho ou performance”<sup>21</sup> (figura 17) corresponde a todos os indícios que nos ajudem a perceber a competência/ domínio do sujeito no saber escrever, conforme percebidos pelo próprio sujeito, ou seja, a forma como o sujeito se encara enquanto escrevente – assim, consideramos a auto-imagem (a imagem que o sujeito tem de si enquanto escrevente na escola) e as dificuldades sentidas e anotadas pelos alunos na escrita. Nas dificuldades, interessa identificar o tipo de dificuldades – se mais relacionadas com o domínio da gramática textual – estrutura textual, organização, pesquisa e selecção de ideias, conhecimento prévio, encadeamento de frases e de parágrafos, uso de conectores, coesão, coerência – ou seja, dificuldades “macroestruturais”, digamos; se ligadas, normalmente, ao domínio da gramática de frase – vocabulário, ortografia, acentuação, pontuação, construção sintáctica – microestruturais, portanto. As “acções de superação” são aquilo que o sujeito faz, sozinho ou acompanhado (neste caso, inclui a referência aos “mediadores”), para melhorar a sua performance escritural; as “razões” são as causas que os sujeitos entendem estar na origem das dificuldades que apresentam. Em esquema:

---

<sup>21</sup> Considerámos estes termos sinónimos; no entanto, um enfoque da análise nesta categoria poderia ser susceptível de nos permitir distingui-los com alguma fundamentação empírica; contudo, foi uma via que não explorámos.

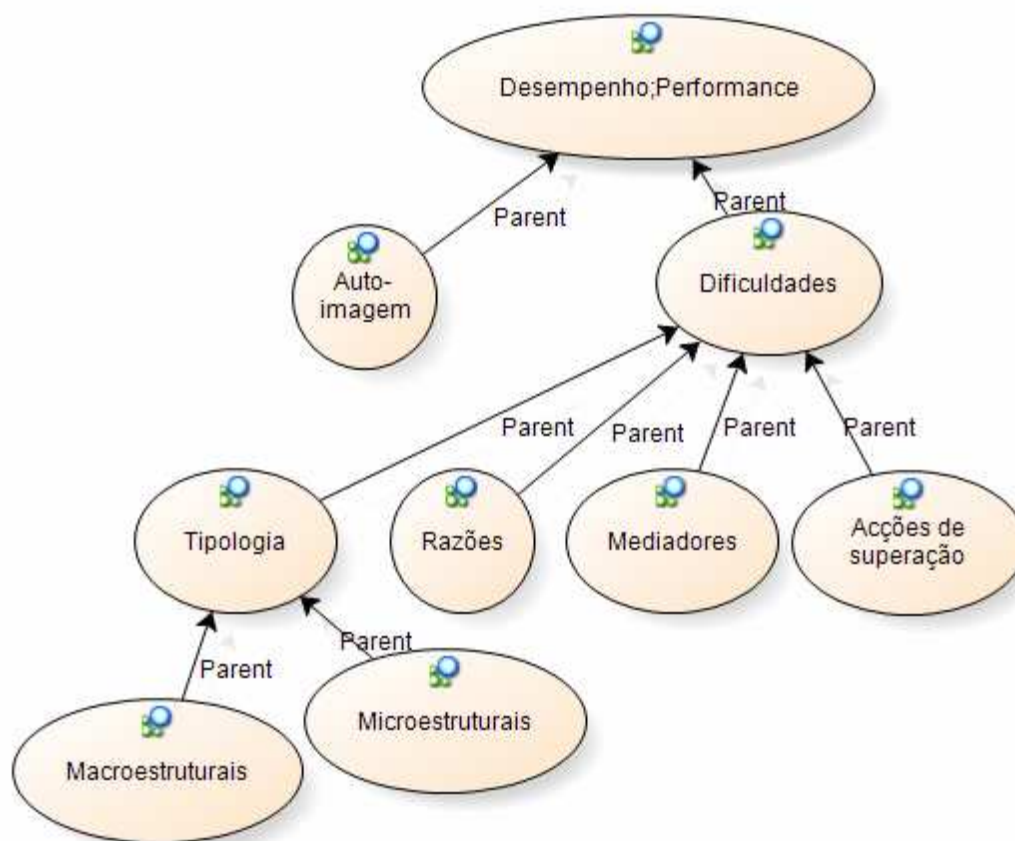


Figura 17: Subcategorias de “Desempenho/Performance”

Quanto à categoria “Ensino” (figura 18), nela agrupamos as “Declarações” – referências factuais, relatos de procedimentos dos professores, em sala de aula, os “conteúdos” leccionados – o que os alunos percebem que foi ensinado, que foi falado em sala de aula sobre a escrita e que é exigido pelos professores; “Avaliação” – como os professores avaliam a escrita dos alunos (produtos, processos...), comentários qualitativos e notas quantitativas que os professores atribuem aos alunos, ou seja, uma hetero-imagem muito específica – a do professor; em “Opiniões” incluímos críticas, sugestões dirigidas à forma como é feito o trabalho de ensino da escrita na escola, as apreciações dos sujeitos relativamente à actuação dos seus professores no ensinar e avaliar a escrita – críticas, elogios, sugestões...:

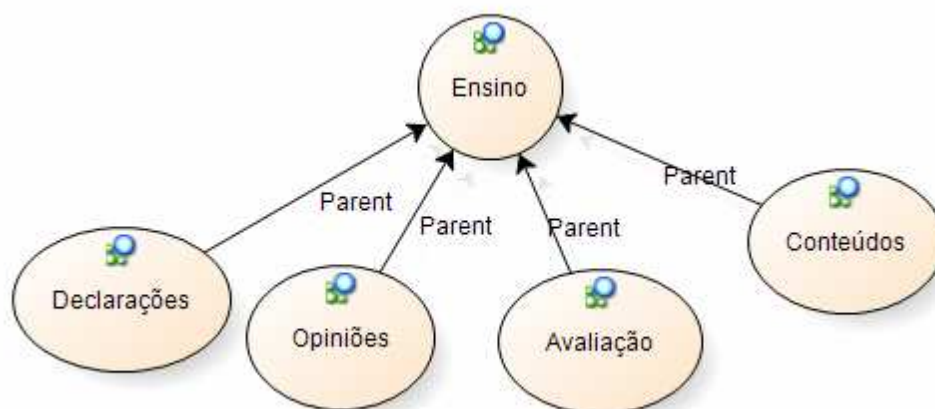


Figura 18: Subcategorias de “Ensino”

Em “Investimento/Práticas” (figura 19), consideramos, por um lado, o tipo de investimento, isto é, que práticas textuais são levadas a cabo pelos sujeitos (na escola, neste caso), e, por outro, a força de investimento – o interesse afectivo pela escrita, quantidade de energia que a ela se consagra. Neste âmbito, relevam as disciplinas referidas onde se processam as actividades de escrita mencionadas, o tipo de actividade/exercício de escrita – forma como se desenrola a actividade – trabalho de grupo, de par...; o suporte, como o computador, *id est*, o formato de trabalho; a (não) divulgação do trabalho. Quanto aos tipos de texto escritos nas aulas e a frequência com que, na escola, se escreve – força de investimento forte, mediana, fraca/escassa – mantivemos as categorias e a escala usados no questionário “A Tua Escrita”. No campo das práticas escolares, achámos que era interessante observar o que os sujeitos nos dizem acerca da opinião dos seus colegas sobre os seus textos escolares bem como a sua opinião sobre os textos obrigatórios dos outros – “hetero-imagens”. Como, no nosso estudo, a disciplina de Português assume um relevo particular, sintetizámos, numa categoria com o mesmo nome, todas as referências feitas pelos adolescentes em relação às práticas escriturais na aula de LP. Vejamos uma síntese desta categoria:



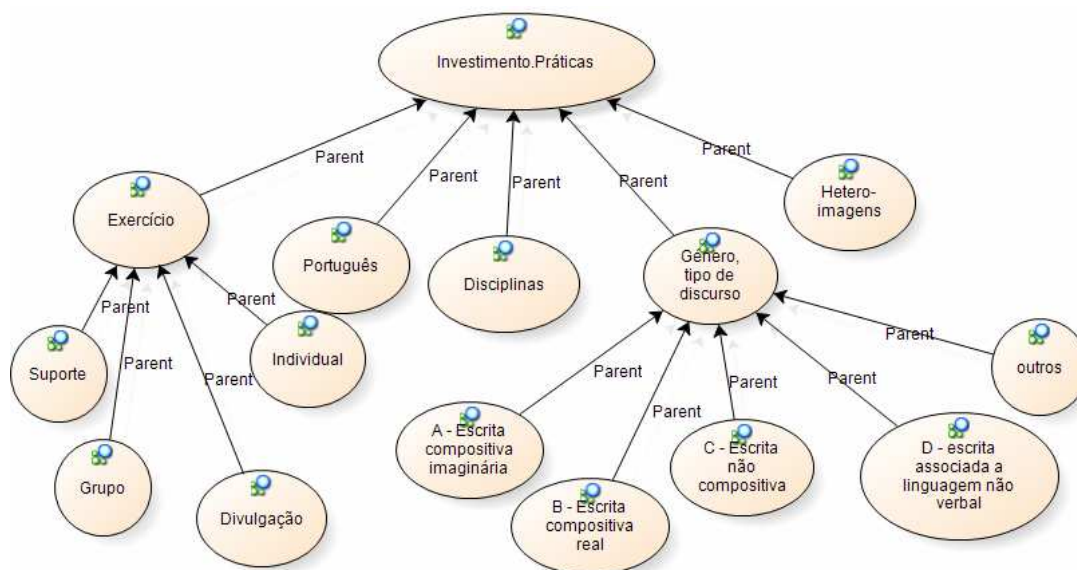


Figura 19: Subcategorias de “Investimento/Práticas”

O “Modo de verbalização”, na linha da definição anteriormente adoptada, corresponde às verbalizações indicativas de (des)conhecimento do funcionamento da língua e dos textos, da (pouca, muita...) utilização de terminologia linguística escolarizada ou o (des)conhecimento das exigências processuais da escrita; dito de outra forma, o modo de verbalização faz-nos aceder ao grau de consciência metalinguística e metatextual evidenciado pelo sujeito.

As “Opiniões” (figura 20) são apreciações subjectivas dos sujeitos atribuídas à escrita escolar, o que a escrita “vale” para eles – aqui se incluem “valores” (positivos<sup>22</sup>, negativos<sup>23</sup>, mistos<sup>24</sup>, neutros<sup>25</sup>) e funções atribuídas à escrita bem como os sentimentos verbalizados que a ela se associam – ao escrever (processo) e ao escrito (produto).

<sup>22</sup> Valores de conotação claramente positiva.

<sup>23</sup> Valores de conotação claramente negativa.

<sup>24</sup> Valores de conotação claramente mista, isto é, que conjuguem apreciações positivas e negativas, na mesma frase.

<sup>25</sup> Valores de conotação claramente neutra, isto é, indefinida – uma afirmação que não tenha elementos que permitam identificar se é positiva ou negativa.

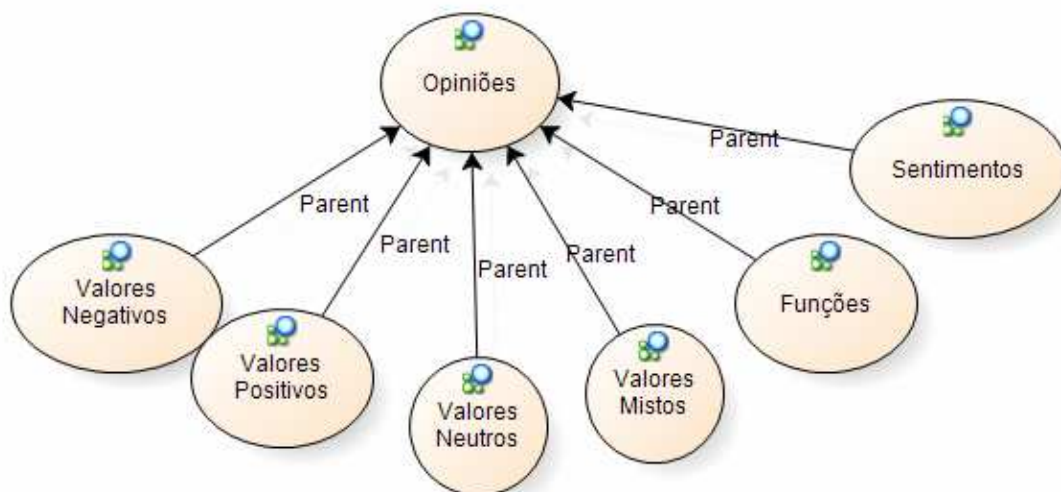


Figura 20: Subcategorias de “Opiniões”

As “Recordações” são uma categoria à parte para mais facilmente identificarmos acontecimentos marcantes para o sujeito que estejam relacionados com a escrita – acontecimentos pessoais de que o sujeito se recorde e que nos conte, que podem ser positivos, negativos, neutros, mistos.

### 3.1. Concepções de aprendizagem

#### 3.1.1. Aquisições escriturais

Pretendemos apurar aquilo em que os alunos já se sentiam seguros em matéria de escrita, aquilo que “já sabiam”, através de questões e conversações relacionadas, portanto, com a aprendizagem da escrita e com aquilo que, para os alunos, significa escrever bem – o que são, para eles, boas práticas de escrita e que formas existem de as conseguir.

Julgamos que era importante saber como é que os alunos reproduziriam o discurso dos seus professores relativamente aos critérios para avaliar um texto como “bom” e, ainda, o que, para os alunos, é um bom texto e em que medida é que a sua concepção de bom texto reflecte a concepção da escola e/ou a de escreventes mais maduros, como os professores.

Muitos alunos assumem, de imediato, a sua insegurança e incerteza ao definir um “bom texto”, na óptica do professor:



*I: olha, agora pensa, faz de conta que és um professor, uma professora, ham, para um professor, o que é que é um bom texto?*

*A: não sei. (AD)*

*M: um bom texto... como eu não sou professor, não sei. (M)*

De qualquer forma, pedimos aos alunos que nos dissessem, à sua maneira, o que era, para eles, um bom texto – sem a responsabilidade, portanto, de reproduzir os discursos dos seus professores nem o receio de não estar a explicitar exactamente como os professores o fariam. As respostas vão sendo mais variadas e espontâneas. Para H, um bom texto é *um livro, ou assim alguma coisa parecida*, mas, depois de lhe pedirmos que pensasse nos seus textos escolares, nos textos dos alunos e nos comentários que os professores costumam fazer – transpondo-os, portanto para situações concretas –, disse-nos que *um bom texto, que seja bem desenvolvido, que tenha princípio, meio e fim... é isso*; o mesmo pensa S, que nos fala em termos de *introdução, desenvolvimento e conclusão*. No entanto, perguntámos a S se tinha noção de quando, de facto, os seus textos apresentavam esta estrutura exigida:

*“Ai, o meu texto está bom, tem princípio, meio e fim” – como é que tens a certeza disso? Ou... ou não tens?*

*S: não tenho a certeza... porque a maior parte dos textos que eu escrevo, escrevo e nunca reparei... nunca... ah, eu não reparo se ponho acentos ou vírgulas, não sei...*

*I: portanto, esta pergunta que eu te estou a fazer – como é que tu fazes para fazer um bom texto? – não tens nenhuma técnica específica?*

*S: não.../faço. Porque eu não faço... Eu escrevo o texto... quando acabei o texto, pronto, já fiz.*

Apercebemo-nos, assim, de que S “não faz... rascunho” ou “planificação”; ela “escreve e pronto”, não tendo noção se o texto apresenta a estrutura requerida – mas é de notar que, na sequência de a questionarmos sobre esta estrutura que ela própria referira, já não fala disso e remete-nos para a acentuação e a pontuação. MJ também diz que escreve sempre e só pára para pensar:

*I: no que é que hás-de dizer a seguir?*

*Mj: sim. Agora não penso muito no que é que escrevi antes... é mais no que vou escrever depois.*

Outros alunos chamam a atenção para os aspectos referidos, um deles enfatizando a ideia de “perfeição dos textos” e outro falando do imperativo de, na escola, fazerem textos “direitinhos”:

*Quando tu escreves um texto, não tens ideia nenhuma dos comentários que o professor vai fazer?*

*Mj: não faço ideia. A única coisa que eu faço ideia é que vai haver muita correcção de acentos e isso... mas agora o resto... (MJ)*

*M: sem erros, na perfeição – ou quase na perfeição – e... de preferência com os acentos... e... vírgulas, porque os professores... um bom texto é, além de estar com a escrita correcta, frases com sentido, ter as vírgulas, (MA)*

*A: é... deve ser com a letra e aquilo tudo... ham... ou ter ortografia... (AD)*

*Porque nós fazemos, nós, na escola, temos de fazer um texto direitinho, com... sem erros e, ham, direitinho... assim mesmo com palavras, com frases completas... / temos de ter tudo direitinho senão podemos ter uma nota baixa (SI)*

Vemos, portanto, que os alunos vão referindo aspectos como a ortografia, acentuação e a pontuação que é importante para podermos perceber bem o sentido do texto, frase... e os sentimentos: perguntar, afirmar, admiração, apontada por SI como regra de escrita para todos os textos (sessão 9); além disso, a caligrafia também é referida. Um texto terá, portanto, de apresentar uma boa caligrafia e de ser perfeito a todos estes níveis, sendo “correcto” e tendo sentido.

Dada a existência destas *representações-obstáculo*, de que “escrever bem é não dar erros ortográficos” e “escrever bem consiste em ter uma caligrafia bonita”, criámos a oportunidade, a partir de algumas tarefas, em oficina, de as discutir (sessão 7). No final da sessão, quase todos os alunos foram unânimes

em achar que *podemos ter a letra feia e escrever bem* (AD), com uma aparente certeza que contrariava a espontaneidade com que, nas entrevistas, obtínhamos respostas sobre a “letra”, ao inquirir os sujeitos sobre a escrita; a este indício de mudança, S é exceção, pois continuou a achar, a propósito da ligação da caligrafia à qualidade do texto, que *depende*, sem explicitar. Em relação aos erros ortográficos, a actividade feita conduziu todos os alunos a repensar a sua importância na globalidade do texto. JA escreve no diário de bordo que ficou a *saber que os erros ortográficos não são assim tão graves* e SI revela aquilo que aprendeu, afirmação que também ilustra a posição da turma – *Com este trabalho aprendi que um texto bem estruturado, com erros pode ter melhor pontuação do que um texto mal estruturado, mas sem erros.*

Outras dimensões da boa escrita são focadas, mais relacionadas com o conteúdo:

M: *ham... bons textos... que venha tudo explicado, não sei muito bem...* (M)

Mj: *ai isso não faço ideia! Tem que ter conteúdo... normalmente é o que estão sempre a dizer que os textos têm que ter... não sei...* (MJ)

Achámos interessante questionar, oportunamente, até que ponto os sujeitos tinham a noção de que os seus textos perfaziam os critérios que eles próprios estavam a enumerar e MJ, a este propósito, diz-nos:

*/quando é assim textos e isso, não, mas nos testes normalmente tenho algumas certezas. Sei, sei muito bem quando aquilo está a correr mal e que boa nota não vai sair dali [hm hm]. Agora na, na, nos, fazer textos e isso não.*

Parece, assim, que, na escrita em testes, em que se pretende dar prova de conhecimentos relativos a determinada matéria, existe a percepção de saber ou não saber, estar ou não a conseguir escrever ou responder ao que se pretende; quando se trata de fazer textos, a incerteza parece dominar: não se sabe se aquilo que se está a dizer é ou não pertinente, está ou não completo... No entanto, MJ é uma das melhores alunas na turma na disciplina de LP (cf. anexo 13) e ainda confessa, na segunda entrevista: *não av... avalio lá muito as coisas que*

*escrevo, assim com muito rigor. O que está escrito está escrito, é andar para a frente.* Mais uma prova do desconhecimento de critérios para aferir a qualidade dos textos é, por exemplo, a reacção de RT ao texto de H (anexo 10 – documento 3), que comentou na sessão 7: *o texto está bem escrito para aquilo que estava a escrever, razão por que supõe – Eu acho que o autor do texto é o [JA] por causa da maneira como está escrito.* No entanto, no nosso ponto de vista, o texto de H apresentava alguns problemas de ordem enunciativa e pragmática, por exemplo, que o impediam de ser um texto “bom”. Com efeito, H veio a dizer-nos, na segunda entrevista, que teve “Satisfaz pouco” no trabalho que incluía este texto. Nas segundas entrevistas, a propósito das conversas com os alunos sobre os seus textos escolares que nos foram fornecidos, também pudemos verificar a sua dificuldade em discernir os objectivos e critérios de avaliação de determinados trabalhos de escrita. Na verdade, as respostas são vagas e dizem respeito a critérios e finalidades não só de uma actividade específica mas de toda a escola, já que conseguem, apenas, adiantar que a professora pretendia que os alunos “estudassem”, “aprendessem”, “lessem”, “escrevessem”, “treinassem”, “memorizassem”...

Esta insegurança escritural nem sempre é nítida; na verdade, alguns discursos exibem contradições, como o de JAN que, num dia (sessão 8), declarou *Já sei escrever* e, noutro (sessão 9), *Nunca tenho segurança para escrever, muito mais nos textos para a escola.* Mesmo assim, também as próprias contradições são evidências de inseguranças no modo de verbalização sobre a escrita – na verdade, o que os alunos parecem querer dizer é que sabem inscrever graficamente mensagens (escrita como gesto motor automatizado), mas não são capazes de aferir a sua qualidade, daí a insegurança escritural.

A imaginação é um aspecto também relevante bem como o cumprimento de “requisitos”:

*um bom texto... é aquele que não tem muitos erros, que, se... é, está bem imaginado, que está dentro dos requisitos do que é pedido, ham, dentro dos requisitos, ham, mais, acho que mais nada, também só se... pontuação... esses aspectos de ortografia e de pontuação, pois. (JA)*

Tendo JA falado de “requisitos” para um bom texto, quisemos perceber como é que esses requisitos são negociados, apresentados, percebidos:

*/esses requisitos de que tu falas são explicitados bem entre os alunos e o professor antes de se começar a escrever?*

*J: ham, eu acho que esses requisitos, pelo menos deviam ou vêm mesmo da escola primária, já estamos habituados, ham este texto deste menino está bom porque tem x erros e tem, está muito bem feito, não está copiado por mais nenhum sítio e, e está assim e assado. E depois é, acho que é daí que vêm esses requisitos e acho que já estão sabidos, pelo menos numa altura de 7º ano... / tantos textos que foram escritos, copiados e... (JA)*

Esta representação de que os requisitos necessários para escrever um bom texto já têm de estar aprendidos desde a escola primária foi muito comum entre os alunos que consideravam a escrita como uma competência adquirida ou que, no seu caso, estava adquirida, mas com algumas limitações, pois haveria sempre falhas incontornáveis, insondáveis, inesperadas. Porém, é particularmente relevante que seja esta a representação do melhor aluno da turma, que também é o que evidencia melhor desempenho escritural, segundo a avaliação feita na disciplina de LP e não menos interessante é o facto de, mais tarde, JA afirmar que ainda está a aprender a escrever. Este aluno terá, portanto, na sua óptica, “boas bases” para escrever; talvez julgue que as bases são ensinadas na escola primária e que os alunos vão aprendendo a aperfeiçoá-las ao longo da escolaridade, daí que se reconheça a si próprio em aprendizagem; os outros, pensando de igual forma, mas não “tendo bases”, acabam por se resignar à acumulação de insucessos escriturais que nem sabem bem explicar porque também não compreendem – é nesta medida que advogamos que representações como esta podem ser um obstáculo na medida em que podem desmobilizar o aluno da vontade de progredir. No caso de AD, que tem negativa a Português, é absolutamente contraditório que diga, repetidamente, que sabe escrever (lembremo-nos, no entanto, de que a aluna atribui a sua má classificação ao seu comportamento inadequado na aula):

*Olha, tu achas que já aprendeste a escrever ou que ainda estás a aprender?*

*A: a escrever como?*

*I: a escrever.*

*A: eu acho que sei escrever.*

*I: mas achas que já aprendeste ou que ainda tens mais que aprender no que diz respeito à escrita? É isso que eu pergunto.*

*A: não sei.*

*I: não tens... sentes que... é muito simples: se tu sentes que já sabes o que tu precisas de saber para, para escreveres o que for preciso, para escreveres bem o que for preciso, ou se achas que ainda tens muito que aprender para saber escrever mais e melhor?*

*A: eu acho que já sei. (AD)*

Quando a escrita é encarada como “saber as palavras”, a opinião é semelhante:

*Mas a maior parte das vezes o que me acontece... é... que já sei como escrever as palavras. Já desde pequenina que eu tenho esse coiso e não sei como. (S)*

Procurámos clarificar a razão de S dizer “não sei como”, donde decorrem as seguintes observações:

*I: por que é que dizes “e não sei como?”.*

*S: porque, desde, desde pequenita, que eu, só até agora é que eu acho que, em dois textos, só tive um erro orto..., ortográfico, cada vez que eu fiz um ditado.*

*I: ficas admirada com isso? Porquê? Por que é que te admiraste?*

*S: não, é que a minha turma, a maior parte delas tirou, tira, até agora, das pessoas que eu conheço, os meus amigos tiram todos muitos erros no ditado.*

*I: e eles gostam de escrever?*

*S: gostam. E eu não gosto e não sei como é que eu dou tão poucos erros a escrever o ditado! (S)*

Ou seja, à partida, para S, não gostar de escrever seria motivo suficiente para escrever mal – mas isto não parece acontecer-lhe. Por outro lado, podemos inferir que gostar de escrever também pode não ser consequente para uma boa escrita. De qualquer modo, não gostar de escrever pode estar ancorado em determinadas críticas que é preciso conhecer, para questionar as práticas, e gostar de escrever pode ser um terreno favorável a maiores desenvolvimentos na competência de produção verbal por escrito; JA, na sessão 5, disse isso

mesmo: *escrevo melhor o que gosto de escrever*. Julgamos que, por estas razões, conhecer a relação com a escrita – e, como fazendo parte dessa relação, a representação da competência de escrita e a afectividade que lhe é devotada – é um pilar onde a acção didáctica deve alicerçar-se.

O domínio de vocabulário diversificado é um aspecto em que S procura investir, pois, na sua percepção, é um aspecto importante para os professores:

*S: e eu assim vou procurar ao dicionário, vejo aquela palavra interessante... e depois digo assim... qualquer dia ainda vou usar esta palavra! E costumo usar essas palavras na minha fala, quando me lembro, ou então mesmo nos meus testes. Mas eu lembro-me mais das palavras que eu vejo na televisão, que eu não percebo nada, mais no teste [hm hm, aplicas]; que é para a professora, sim, que é para a professora pensar que eu, que eu não estou sempre a utilizar a mesma, a mesma forma de falar, pronto. (S)*

R também refere a opinião dos professores como um critério de avaliação dos textos como “bons”, ou seja, a qualidade que lhe é reconhecida depende de o professor gostar mais ou menos do texto lido:

*... é um texto que tenha sentido, que tenha poucos erros e que, neste caso, que os professores gostem (riso). (R)*

Relativamente à aprendizagem da escrita, outros adolescentes acham que têm muito para aprender; vejamos como o verbaliza AR:

*Olha, tu achas que já aprendeste a escrever ou ainda estás a aprender?*

*A: acho que ainda tenho um longo caminho pela frente. (AR)*

Foi inevitável fazermos algumas conexões desta concepção com o lugar da escrita nos passatempos destes jovens. Recordemos que AD, na entrevista, nem chegou a mencionar a escrita (que, no entanto, no questionário, ficara mais evidente) e S fê-lo, embora vincando bem que era uma escrita muito esporádica, pessoal e secreta, sem grande importância (a opção por folhas soltas parece indiciar o pouco apego à conservação destes escritos, como referimos); já AR mencionara a relevância que atribuía à escrita e, neste contexto, falou-nos duma produção fértil no diário e do seu gosto por, de vez em quando, tentar poesia:

*A: ham, ham... poesia. Não gosto... hum... poesia não é uma coisa que goste muito de escrever, mas gosto. Assim, quando quero, até consigo fazer alguma coisa. Mas*

*o que eu gosto mais de escrever é o... prosa [hm hm]; é o que eu faço mais. / escrita de diário [hm hm]! Normalmente é. Mas é uma escrita de diário meio real e meia imaginária. Não tem assim... não é tão dolorosa como a realidade [hm hm]. É um mundo assim com mais fantasia... não sei... (AR)*

Não consideramos casual o facto de que uma adolescente, com práticas assíduas de escrita, com gosto revelado por uma escrita evasiva, criativa e poética, como AR, apresente uma postura de “humildade”, reconhecendo que tem um longo caminho a percorrer na escrita. Pareceu-nos, assim, que, quanto mais a escrita é experimentada com frequência e esses escritos são partilhados, apreciados com alguma exigência<sup>26</sup>, mais existe a convicção de que a progressão na escrita se faz com tempo e ao longo do tempo; AD e S não têm este tipo de práticas, porque AD vai priorizando outros interesses e S “esconde” a sua escrita. JA, apesar de escrever bastante também nos tempos livres, é adepto de textos mais “mecânicos”, “tecnicistas”, associados a desenhos, instruções de uso de aparelhos ou, também, textos informativos ou de carácter mais dissertativo. Os seus escritos também são lidos com exigência – pelos familiares –, mas JA teve, desde sempre, uma história de avaliações positivas no que diz respeito à escrita: em vários tipos de texto, tem a noção de que as normas devem ser respeitadas e considera que já devem estar sabidas desde a escola primária. Achamos, porém, que AR, ao falar de um longo caminho a percorrer, não tem em mente as normas, mas a criatividade, a originalidade e, diríamos, uma certa literariedade susceptível de proporcionar fruição literária a quem lê. Na opinião de JAN (que fala diversas vezes de originalidade) e de V, estas também são condições para um bom texto:

*V: bem pensado, engraçado.*

*I: engraçado... portanto, que seja original?*

*V: sim. (V)*

*J: um que não tenha erros e que tenha originalidade.*

---

<sup>26</sup> AR falou-nos de alguns amigos e dos seus textos poéticos, de que se assumiu fã e que, para si, constituem modelos de boa escrita.



*I: ter originalidade, no teu entender, significa inventar... o que é que significa ter originalidade para ti?*

*J: conseguir inventar melhor ou conseguir escrever... conseguir que as pessoas percebam as melhores partes ou as partes mais importantes. Escrever de uma forma correcta, pronto. (JAN)*

Para conseguir fazer um bom texto, alguns alunos enumeram condições essenciais:

*M: um bom texto... (...) um texto... hum... (...) preciso de estar concentrado no trabalho... ham (...) não sei muito bem. (M)*

*tento, tento fazer as coisas com calma para não dar erros e já consigo desenvolver bem as minhas histórias, não estando sempre no mesmo sítio.*

*I: e como é que tu fazes para conseguir isso?*

*S: fico com atenção... concentro-me naquilo que eu estou a fazer e vou fazendo as coisas com calma. (SO)*

A concentração, a calma e a atenção no trabalho são sentidas, por alguns alunos, como imprescindíveis para “desenvolver bem as histórias” ou, no dizer de M, *porque assim sai-nos as ideias todas. Começam-nos a sair ideias... hum (...) e depois nós escrevemos um texto melhor.* Na verdade, as “histórias” apareceram, muito espontânea e intuitivamente, nos discursos dos sujeitos, como sinónimo de “textos”, o que, de alguma forma, não estará isento de uma significativa influência da predominância, nas práticas escolares de escrita, de redacções, que, assim, supomos serem, muitas vezes, “histórias” a partir de outras, inventadas...

Efectivamente, estes alunos manifestaram alguma dificuldade e estranheza relativamente à expressão “tipos de texto” – tendo-os nós remetido, frequentemente, para a consulta das grelhas de tipos de texto que estavam no questionário que haviam preenchido, como forma de exemplificar aquilo a que nos referíamos. Estes adolescentes mostraram que não estavam habituados a categorizar os seus textos, agrupando-os comumente sob a designação de

“composições” e sabendo mais habilmente explicar-nos os assuntos/ temas sobre os quais escreveram:

*E que tipos de textos é que tu já aprendeste e sentes que já és capaz de escrever bem, sem dificuldade?*

*B: tipos de texto?! (voz baixa) (B)*

*H: tipos de texto?*

*I: sim.*

*H: ham... composições... acho que já sou capaz de fazer uma composição. Mais nenhum, que eu me lembre. Não, não há mais nenhum. (H)*

*I: assim um tipo de texto que tu já tenhas feito e já sintas que sabes fazer assim... bem [mais ou menos] bem, sim, com relativo à vontade.*

*M: mais ou menos o texto que a professora mandou fazer, o és feliz. (MA)*

Os alunos manifestam também muita relutância em afirmar, com convicção, que dominam a escrita de determinado tipo de texto. Por exemplo, M explica o que é frequente:

*M: tipo assim, se a sôra der um, um, um, um título, nós escrevemos... / isso; ou então a sôra dá-nos a primeira frase (???).*

*I: isso tu sentes-te, já te sentes à vontade?*

*M: um bocado.*

*I: e as dificuldades?*

*M: (sorriso) são as mesmas! (M)*

Mesmo assim, lá vão dizendo, timidamente, o que julgam ser capazes de fazer, mas falando sempre de um certo grau de imprevisibilidade que caracteriza cada (pedido de) produção textual:

*Haverá assim algum tipo de texto em que tu te sintas à vontade e que já te sintas capaz de o escrever?*

*A: (...) ham (...) não.*

*I: esse não quer dizer que não te sentes à vontade em nenhum?*

*A: (...) depende, se... se conseguir... se conseguir fazer o texto, sim... mas se não... (AL)*

AL diz-nos, depois, que conseguia fazer um relato, *explicar de muitas formas* (AL), ainda que, segundo JA, o relato seja *uma coisa simples, é ver o que é que acontece e descrevê-la por escrito*, diferentemente da acta, a qual JA nos diz ter uma estrutura muito específica, carecendo da consulta de outras para conseguir escrever alguma.

Esta imprevisibilidade parece ser atenuada, nalguns casos, quando se trata de *poemas e... aqueles, pronto, com imaginação... aqueles textos que somos nós que inventamos... eu acho que sou capaz, só que... (riso) às vezes há ali um engano...* (B). Mas esta posição não é consensual: uns alunos sentem-se mais confortáveis a escrever sobre um assunto inventado, imaginado por si livremente; outros sentem-se mais seguros ao escrever textos relativos à matéria dada, pois reconhecem-lhes mais utilidade e conseguem ter mais segurança de que aquilo que estão a fazer está correcto, como MJ também já referiu. SI aduz esta inscrição explicativa no seu diário: *Se for para escrever o que pensamos, não é preciso imaginação, é só escrever o que já temos na cabeça, a nossa opinião. Se for para escrever uma história, inventar um fim, é preciso imaginação para podermos conseguir ter uma História imaginada*, muito semelhante ao que V também nos diz nas mesmas circunstâncias. Isto significaria que os textos para onde se possa importar a própria vida dos alunos, aquilo que pensam ou a matéria dada – desde que bem sabida – não requerem imaginação, sendo mais ao gosto de quem, como S, prefere “escrever” pelo seguro – aquilo que pensa e já sabe.

JAN sente-se à vontade a fazer textos publicitários; M diz *ainda não, não domino ainda muito os textos... como escrevo pouco...* numa clara consciência de inter-relação da prática de escrita com o desenvolvimento da qualidade de escrita – no entender deste aluno, escrever mais vezes, com concentração, pode constituir um contributo para escrever melhor certos textos, *num português mais desenvolvido*.

MJ, como os colegas, manifesta alguma indecisão relativamente aos textos que já sabe fazer:

*Mj: ai, não sei... porque isso de tipos de texto e assim... Normalmente, eu, a coisa que eu sei fazer é resumos; sei resumir os apontamentos, e os textos dos livros e isso, mas...*

Já R sente que precisa de ajuda para fazer resumos, mas acha absolutamente fundamental estudar a escrever: *não sei explicar muito bem, mas parece que me sinto mais liberto a escrever e a estudar ao mesmo tempo. De resto, sente-se à vontade a escrever poesia e BD. V também se sente à vontade a fazer rimas, mas também em prosa, particularmente textos informativos.*

Perguntámos, ainda, a MJ se, além de fazer resumos, “sabia” mais algum tipo de texto:

*Mj: hum, não. O que eu escrevo bem são textos normais.*

Quisemos, naturalmente, entender o que são “textos normais” e MJ procura esclarecer – *eu não sei bem explicar, porque não é assim nenhum tipo de texto – não é poesia... não é prosa... é tipo escrever no diário ou assim...* SI também se sente segura na escrita diarística, acrescentando que *agora, ham, eu tenho mais palavras para, para escrever melhor. Além disso, fala-nos de uma estratégia de mobilização de conhecimentos prévios, a que recorre quando, na escola, tem de escrever textos – lembro-me de algumas coisas... textos que já fiz antes, passados... e palavras. SO tem uma opinião semelhante à destas colegas, sentindo-se à vontade a escrever textos sobre ela: sobre mim. Agora outros textos que os professores peçam ou isso, já tenho que pensar para ver se eu consigo fazer bem e para desenvolver (SO). Já MJ tem uma posição um pouco diferente: se a professora nos dissesse “cada um, se quiserem escrever, escrevam sobre aquilo que quiserem”, eu acho que não escrevia. / tenho muita vergonha e não... não é das coisas que eu mais gosto.*

S considera-se, ao contrário, mais competente a fazer ditados, cópias e apontamentos das aulas – uma escrita de reprodução de texto, nos primeiros dois casos, e de registo e reprodução (e construção?) de conhecimento, no outro – aliás, esta aluna preocupa-se com o seu desempenho escolar e é a estas actividades que mais reconhece utilidade e em que se sente melhor pois que também são aquelas em que costuma obter melhores resultados, como se, em actividades de escrita compositiva, se sentisse exposta à possibilidade de ter

uma má nota, pois não sente controlo da situação, como deixou entrever anteriormente.

Fizemos, com os sujeitos, um exercício de síntese relativamente ao contributo que sentem que a escola lhes dá para aprender a escrever ou, noutras palavras, o que aprendem na escola sobre escrever, para escrever melhor. A tendência mais evidente é a indefinição, a dificuldade de explicitação de saberes facultados pela escola. Quando damos alguns exemplos, os adolescentes conseguem especificar alguns aspectos, como AL:

*I: que coisas é que tu aprendes? Tu dizes que ainda estás a aprender a escrever, não é; em que sentido? Explica-me que aprendizagem é essa.*

*A: ham, hum, não sei explicar.*

*I: por exemplo, em termos de ideias que tu queiras, eles dão-te ideias? É isso que tu aprendes para a tua escrita ser melhor? Ou aprendes regras para o texto estar mais bem organizado... coisas desse género, entendes?*

*A: ideias. Ideias dos meus colegas e isso tudo.*

*I: hm hm, ok. Ham, e na escola o que é que tu aprendes sobre escrever? O que é que te ensinam lá sobre escrever?*

*A (...) muita coisa...*

*I: podes dizer só um ou dois exemplos...*

*A (...) não sei...*

Outros indicam alguns contributos da escola, dos professores, embora permaneça, por vezes, uma certa indeterminação:

*I: e o que é que tu aprendes na escola sobre escrever? Que regras, que técnicas... enfim... que dicas... que coisas é que são ensinadas na escola sobre escrever?*

*B: ham, primeiro os professores já sabem como é que eu sou, então dizem sempre para ter em atenção a acentuação, para nunca me enganar, porque eu às vezes troco os acentos (???) [(???)]. Também dizem para eu tirar as dúvidas antes de escrever, para lhe perguntar... mais nada. (B)*

*pequenos truques, assim... de ver... hum, hum... fizesse e fize, tracinho, se, ver truques assim mas não me, mais não, não passei por muitas coisas assim. (JA)*

M: *não; lemos muitos textos para... hum, para escrever... fazemos muitas coisas... (M)*

Mj: *isso aí não é coisa que eu... porque normalmente as correcções que me fazem é mesmo aos acentos ou à ortografia, erros [hm hm], sim. (MJ)*

Uma vez mais, as ocorrências incidem na acentuação e na ortografia - aprendizagens microestruturais, que se prendem com aspectos da superfície textual - e remetem, ainda, para o “*estudar mais e ler (M) para escrever*”, para *não dar muitos erros (M)*, ou o “*ler antes de escrever*”, embora os alunos não saibam explicitar em que moldes, sendo as respostas vagas na sua maioria, indiciando vários aspectos: i) que os alunos nunca pensaram sobre estes assuntos, o que foi sendo confirmado - *Tive de pensar em coisas que por mero acaso nunca me tinham passado pela cabeça nem eu tinha nunca pensado nisso* (aponta RT, na sessão 10, como uma das novidades da participação no nosso projecto); ii) que não estão habituados a falar sobre (os processos de) escrever e sobre aquilo que já sabem e que podem activar nessas circunstâncias - *Há dois meses atrás eu também achava que a escrita era um talento, que só escrevia e fazia coisas com a escrita quem tinha talento, e eu achava que era coisa que não tinha, até recomeçar outra vez a escrever e a acreditar em mim e no meu talento e processo* (SO, sessão 5).

Vejamos a gradação da resposta de MA:

I: *coisas que os professores digam para vos ajudar, para vos ensinarem a escrever.*

M: *hum, dizem tantas, dizem algumas vezes, mas é tão raro que eu não..., acho que não me lembro<sup>27</sup>... (MA)*

Em oposição, S recorda-se bem de dois ensinamentos sobre a escrita que aprendeu na escola; um, na aula de Físico-Química, em que aprendeu a distinguir quando devia pôr acento grave na letra “a”, e outro, na aula de LP, em que, certamente, um exemplo muito concreto, relacionado com a vida e com experiências anteriores, fez mais sentido para S:

---

<sup>27</sup> Sublinhado nosso.

*mandaram-me ou me mandaram... o me antes era o brasileiro e o me depois era como (???) agora e depois punha-se o tracinho. Exemplo: me mandaram tinha que se pôr mandaram-me. (S)*

R faz um comentário mais geral, em que deixa transparecer a importância que dá à escrita e à formação em escrita:

*R: aprendo que é bom para os alunos... que dá-nos ideias... que há pessoas que são... que podem pensar que não são boas escritoras e, ao fim e ao cabo, passado uns anos, são escri..., uns bons escritores.*

SI é a única que nos fala de atitudes na escrita que a escola incute, da necessidade de permanecer atento durante o processo de escrita para não incorrer em erros – sentindo, certamente, a exigência da actividade escritural:

*ham, eu aprendo na escola que... não estou bem... ham, ah, eu aprendo na escola que, quando nós escrevemos, temos de estar com atenção, na, quando escr..., temos de estar com atenção a escrever, porque às vezes nós não (???), nem pensamos no que estamos a escrever e quando lemos é que vemos que tem erros e que está mal. Já me aconteceu muitas vezes isso [hm hm] – escrever sem pensar.*

Mas, mais tarde (sessão 9), confessa: *eu penso que estou a fazer o meu melhor, mas no fim nunca fico satisfeita com o que escrevi.*

Nalguns jovens, detectámos a ideia de que, na escola, aprendem que, pela escrita, mostram e provam o que sabem, aprendem a anotar a matéria para a aprender – podemos, nestes casos, falar de uma escrita ao serviço do conhecimento, uma escrita de anotações conducente a “escrever para provar que sei”. Aliás, ter percebido bem a matéria é, no entender de AL, a condição para a saber escrever:

*A: Desde que aprendemos, desde que soubermos a matéria ou assim... aí é que... se a professora nos explicar melhor... bem, se a professora nos explicar bem... aí é que percebemos, como a nossa professora de matemática... explica e toda a gente tira positiva, mas se for de uma forma diferente...(AL)*

AL não estaria, seguramente, a equacionar tantas outras situações em que os alunos sentem que “sabiam a matéria”, mas não conseguiram ter uma nota positiva, porque não responderam ao que era pedido, não responderam de

forma completa... Não é despreciando o facto de esta aluna ter referido a disciplina de Matemática, que é susceptível de convocar menos a competência de escrita na resolução dos exercícios. Outra condição para escrever bem, segundo AL, é o gosto pela escrita – *Seria capaz de escrever um regulamento da biblioteca de turma! Se um prof. me pedisse eu fazia com muito gosto como eu gosto de escrever.*

Alguns alunos, como R, RT, B, JAN..., reconhecem que aquilo que aprendem na escola lhes é útil fora da escola em situações diversas:

*I: e isso que tu aprendes na escola ajuda-te na tua vida fora da escola?*

*R: ajuda, porque o que eu aplico dentro da escola a escrever também aplico fora.*

*I: quando escreves para ti?*

*R: sim. É praticamente a mesma coisa. Se for um texto livre na escola, se estiver a escrever fora da escola também... [hm hm] ajuda. (RT)*

*I: tu gostavas que os textos de casa fossem melhores do que aquilo que são?*

*B: talvez.*

*I: então, aquilo que tu aprendes na escola serve-te para esses textos?*

*B: também (riso). (B)*

*/Às vezes o meu treinador pede-me para fazer lá umas coisas e...*

*I: que coisas?*

*J: para jogar, por exemplo, papéis para depois fazer a computador para dar ao sôr.*

(JAN)

De qualquer forma, JAN considera que aprende mais fora da escola e salienta o papel de mediadora (correctora) da mãe:

*J: / eu às vezes aprendo mais cá fora do que lá dentro, não é... conforme as professoras... e eu aprendo, eu costumo aprender sozinho a fazer essas coisas.*

*I: a fazer o quê? Esses textos?*

*J: sim.*

*I: aprendes o quê, por exemplo?*

*J: a fazer respostas...*

*I: a fazer respostas?*



*J: a fazer respostas, não! A fazer... formar bem as frases...*

*I: mas não tens ninguém a ver-te? És tu que estás a fazer sozinho? E tu tens preocupação de escrever bem?*

*J: não...*

*I: então como é que tens a certeza de que as frases estão mais bem formadas?*

*J: porque a minha mãe as costuma ler. (JAN)*

Por outro lado, a opinião de AR sobre a aprendizagem na escola é um pouco diferente:

*Olha, o que é que tu aprendes na escola sobre escrever?*

*A: (...) acho que na escola não aprendo muito, muito sobre o que é escrever... talvez agora na aula de Português, quando nós começámos com isto... é que começámos a falar mais disso, porque nós não pensávamos o que é escrever... nunca, nunca me veio... nunca me passou isso pela cabeça de pensar o que é escrever; nunca falámos disso. (AR)*

Esta aluna enfatiza que apenas nas aulas do nosso projecto – “isto” a que a aluna se refere – começaram a falar mais de escrever e das questões relacionadas com a escrita. Já H vai mais longe, referindo que não se recorda de mais nenhuma aprendizagem específica sobre a escrita além da recomendação de escrever “direito”, no 1º ano do 1º CEB:

*H: ham, isso não... só me lembro de quando comecei a aprender a escrever, assim, 1º ano, ham, que era escrever sempre na, na linha, e não, não fazer umas letras maiores que as outras, e já não me lembro de mais.*

De qualquer forma, por vezes os alunos referem aprendizagens cuja origem desconhecem – dizem ter aprendido sozinhos:

*/conforme releio, vou modificando algumas coisas. Se vir... [para quê?] se vir que não se encaixam bem ali naquele sítio, modifico para que fiquem melhor.*

*I: hm hm. Quem é que te ensinou a fazer isso/ A faz..., a usar essas técnicas e essa forma de fazer?*

*R: sei lá! N... acho que aprendi sozinha (riso). (RT)*

Através dos exemplos de discursos que escolhemos, que representam todo o tipo de respostas que obtivemos, podemos constatar que, raramente, os alunos evocam questões relativas ao(s) processo(s) de escrever, ao trabalho de

revisão, reescrita, como RT acabou por fazer neste excerto, a seu modo. Não podemos, de facto, permitir que as competências em jogo para escrever fiquem entregues ao acaso da intuição, da disponibilidade, da apetência... de cada sujeito, como deverá achar JA, que discordou da fala da personagem “professora” (no texto abordado na sessão 5) – “escrever é um trabalho e, como todos os outros, faz-se, fazendo. Não é uma questão de jeito, mas sim de aprendizagem, de vontade de aprender” – e disse: *para mim é totalmente falso. Claro que temos de aprender muita coisa de ortografia e gramática mas é muito mais de jeito*. Como JA, pensavam muitos alunos da turma, já resignados a não ter melhores resultados na escrita escolar, “porque não têm jeito”. Concebemos, por isso, algumas actividades destinadas a questionar a importância de ter um certo “dom” para escrever, sobretudo nas sessões 5 e 8. Na sequência disso, AD conclui que a escrita é um trabalho, *porque sem trabalho não há escrita. Há dois meses atrás acho que pensava que era preciso talento* (sessão 5) e H esclarece que *para se saber escrever tem que se treinar e que não é um dom, é preciso empenhar-se*. Porém, estes indícios de mudança não são isentos a algumas contradições evidentes nos discursos dos sujeitos, em sessões diferentes. AD, por exemplo, na sessão 8, recua - *Acho que para escrever é preciso ter dom porque sem dom não conseguimos “pensar”*. De qualquer modo, no questionário de balanço final (anexo 8 – documento 20), quando se tratava de escolher, de entre um conjunto de afirmações, as que representavam aspectos pouco importantes, importantes e de muita importância para escrever bem, “Ter o dom da escrita” foi o aspecto considerado, por 13 alunos, o menos importante para escrever bem; de facto, noutra questão (aberta), AR diz-nos que, nesta oficina, aprendeu que *para escrever não é preciso ter nenhum dom*.

Estes são aspectos carentes de intervenção didáctica que, a ser feita, decerto provocaria nos sujeitos discursos diferentes e menos titubeantes sobre a escrita, menos centrados em aspectos microestruturais, como os que obtivemos, e mais à vontade a descrever processos macroestruturais e a assumir a possibilidade de melhorarem os seus textos, vencendo sentimentos que desmobilizam e, também, determinadas *representações-obstáculo*, como nos relata

SO: *eu por vezes fico com uma baixa auto-estima por exemplo a fazer algum trabalho que não saiba de nada... um trabalho feito cá na escola já teve este problema porque eu dizia que não sabia escrever nada e que a minha leitura era péssima.*

### 3.1.2. Concepções escriturais

Embora sem aludir ao termo “processo” de escrita, procurámos aprofundar quais as concepções que, a este respeito, os alunos têm – como é que concebem o acto de escrever, que procedimentos adoptam, que ideia têm da eficácia desses modos de pensar e actuar a escrever.

Alguns excertos dos discursos de alguns sujeitos vão oferecer-nos motivos para alguma reflexão e questionamento. Vejamos como AL descreve uma técnica para escrever um bom texto, que, de facto, diz ter usado e ter-lhe proporcionado um texto que *não teve nenhum erro,/ nenhuma falta de pontuação, nem vírgulas nem nada, nem acentos* e RT, que também diz conseguir textos que “nem são maus”:

A: *ficar um bocado, ficar concentrada e saber, primeiro saber o que hei-de escrever e depois tentar fixar na cabeça e meter depois.*

I: *e como é que tu fazes para tentar fixar na cabeça e escrever depois?*

A: *ham, escrevo primeiro a primeira parte e depois vou lendo... depois tento-me lembrar mais coisas... depois se paro aí nesse, nessa parte e leio outra vez e faço outra vez até chegar ao fim... (AL)*

R: *primeiro pensava no que é que havia de escrever; a seguir, escrevia.*

I: *explica-me um bocadinho melhor: tu fazias um plano do texto? [pensava] um plano dele todo já? Como é que era? Explica lá.*

R: *todo não. Depois as ideias iam-me saindo conforme fosse escrevendo também.*

I: *então o que é que tu fazes primeiro, antes de começar a escrever?*

R: *antes de começar a escrever, penso como é que hei-de começar.*

I: *mas fazes apontamentos também ou só pensas?*

R: *não, só penso. Depois começo a escrever e depois o resto vai saindo.*

I: *e normalmente como é que costuma ser o resultado?*

R: *hm, até nem são maus.*

*I: hm. Estás a dizer isso, baseada na opinião dos professores, não é?*

*R: hm hm.*

*I: é normalmente o feedback que eles te dão?*

*R: é.*

*I: sim. Ham, bom, essa maneira como, que tu tens de fazer primeiro, pensando e depois, depois quando tu vais escrevendo, as ideias vão surgindo... tu vais parando à medida que vais escrevendo?*

*R: às vezes, para pensar. (RT)*

A nossa interpretação é de que são “atitudes-chave” neste processo a concentração – sobretudo numa fase inicial em que se fixam as ideias para começar (não se faz um plano escrito, retêm-se as ideias “na cabeça”) – e uma lógica de amontoado de ideias numa escrita cumulativa em que se escreve até se esgotar o pensamento inicial e se pára para gerar mais ideias – e este procedimento repete-se até ao final.

SO também nos fala da necessidade de estar a escrever com calma e atenção, o que se coaduna com a atitude de concentração, mas parece ir um pouco além disso – já que a calma e a atenção são necessárias ao longo de todo o processo. S disse que *é preciso muita paciência para escrever, porque é uma seca*, a propósito da sessão 2 em que nos declarou que *até que estava com paciência para escrever*. Segundo SO, *é preciso rever à medida que se escreve*; já V sente necessidade de rever apenas no final da escrita e diz-nos que aprendeu estas técnicas sozinha, apesar de, por vezes, os professores lhe dizerem para o fazer:

*S: rever aquilo que nós estamos a escrever, não é escrever, escrever, escrever e, no final, ler, porque, por vezes, escrevemos e, quando vamos a ler, estão ideias trocadas... estão tipo... pontuação está uma desgraça e isso e, às vezes, temos que mudar praticamente apagar tudo, e começar de novo e quando nos damos no tempo está a tocar e depois o trabalho fica incompleto, os professores dizem que nós não trabalhamos, e acho que rever, escrever com calma e desenvolver bem as histórias e não ir logo para o complicado que é arranjar, ham, alguma coisa... inédito, uma coisa (???), acho que já tem de ser uma coisa que nós já saibamos explicar por palavras nossas, mas escrito. (SO)*

V: *então, primeiro penso só um bocado, depois escrevo. Depois leio e tenho algumas ideias para continuar. E é sempre assim que eu faço.*

I: *paras, lêes o que já escreveste e segues? [hm hm] Pronto, sempre até ao fim. E depois, quando acabas, o que é que fazes?*

V: *releio.*

I: *sempre?*

V: *sim.*

I: *e se tu não releres?*

V: *ham, não sei.*

I: *ficas descansada?*

V: *fico; não, não, não não, não, não!!*

I: *pronto, eu repito a pergunta: se tu **não** releres, ficas descansada? Se não releres.*

V: *não, não.*

I: *portanto, tu tens sempre tempo de reler? Obrigas-te sempre a reler? [hm] Alguém te manda fazer isso ou tu é que queres?*

V: *não, às vezes sou eu que quero, mas das outras vezes, obrigam.*

I: *quem é que obriga?*

V: *os professores.*

I: *mas tu sentes a necessidade de fazer essa revisão?*

V: *sim.*

I: *para quê?*

V: *às vezes para ver, para ver se, se as frases fazem sentido... se tem erros também.../*

I: *e quem é que te ensinou essas técnicas? Portanto, o ler, parar, voltar atrás, ler e **retomar**; e depois, no fim, **reler**. São as tuas técnicas, certo? [hm] Quem é que te ensinou?*

V: *acho que ninguém. (V)*

JA convoca leituras feitas e, embora também nos fale da escrita “a seguir”, manifesta alguma preocupação com a escolha do vocabulário e com a

estrutura... da história, curiosamente – mais uma vez usada como se todos os textos fossem histórias:

*J: eu tento-me lembrar do que leio e não usar sempre as mesmas expressões... tento pensar bem naquilo que vou escrever a seguir... na estrutura da história... se esta parte ficava melhor aqui ou ali... hm, acho que é basicamente isso. (JA)*

Digamos que pensar na estrutura pode passar por equacionar o que se escreveu antes para se decidir o que se escreve “a seguir”. MJ tem consciência de que, muitas vezes, desleixa este pensamento:

*Mj: sim. Agora não penso muito no que é que escrevi antes... é mais no que vou escrever depois.*

*I: hm hm. Por que, por que é que isso te chamou a atenção? O facto de tu pensares no que escreves a seguir e não no que escreveste antes? Achas importante pensar no que se escreve antes?*

*Mj: um pouco. Só que eu tenho esse hábito, não sei.*

*I: e ficas prejudicada por te esqueceres de pensar no que escreveste antes?*

*Mj: às vezes, às vezes.*

*I: quem é que te diz que ficas prejudicada? És tu que te apercebes?*

*Mj: apercebo-me assim... às vezes... e outras vezes é o professor que me diz.*

*I: hm hm. E como é que tu te apercebes?*

*Mj: tenho a sensação que...*

*I: mas vais reler? Não? [há vezes em que] Ou tomas atenção?*

*Mj: há vezes em que releio e isso e vejo... e corrijo. Mas outras vezes não. (MJ)*

Já MA, recordando-se duma situação de escrita na escola, explica-nos que, não tendo ideias, teve, mesmo assim, de começar a escrever, embora sem ter muita noção do que fazia; para agravar, sentiu-se abandonada pela “inspiração” – a sua vontade de fazer não encontrava inspiração que desse concretização a essa intenção:

*De repente, não tinha ideia nenhuma [hm hm], comecei a escrever aquilo ao calha e depois, de repente, a me..., nem ia a meio, lembrei-me e comecei [hm hm] a... mais a não estar inspirada. Queria fazer e ao mesmo tempo não estava inspirada. (MA)*

Procurando usar termos que sabemos familiares para os alunos e que, de alguma forma, seriam susceptíveis de os ajudar a verbalizar sobre o(s)

processo(s) de escrita, questionámos sobre a prática do rascunho na escrita dos textos – sobretudo qual a frequência com que o realizam e qual a concepção que têm acerca da sua utilidade. Os alunos só nos falam de rascunhos úteis na escrita dos testes; vejamos dois exemplos:

*I: e na escola, há necessidade de fazer rascunho?*

*J: não.*

*I: porquê?*

*J: para mim, não.*

*I: mas, de uma forma... para ti não, não há. Podes explicar porquê, primeiro [ham] e depois sobre os teus colegas, se eles terão necessidade.*

*J: porque os textos que nós fazemos assim na escola são à base de apontamentos ou de outros textos e como já temos ali a estrutura, já temos ali mais ou menos o que nós queremos, é só dar a nossa opinião ou reformular de modo a ficar como nós queremos que já está logo feito.*

*I: e no caso dos teus colegas? Achas que eles sentem o mesmo do que tu?*

*J: não, eles também não gostam de fazer rascunhos na escola, penso eu, nunca os vejo a fazer rascunhos... quando é uma composição ou assim...*

*I: portanto, ham, a ideia se eu bem percebo, por norma, vocês escrevem fluentemente, vão escrevendo, sem grandes paragens [hm hm] não há necessidade de rascunho [não]. (JA)*

*Tu, quando tu escreves textos livres, fazes rascunho?*

*R: livres, não; escrevo logo para o papel.*

*I: é? Porquê?*

*R: porque dá muito trabalho passar, escrever no rascunho, e depois estar outra vez a passar, como nos testes, que nós temos de utilizar rascunho, e às vezes tiro, tiramos negativa por não conseguir acabar de passar o... resumo. (R)*

O rascunho parece, assim, ser desnecessário e, nos testes, até prejudicial – pois pode não haver tempo de o “passar”. JA justifica esta não necessidade de fazer rascunhos pelo tipo de textos que, habitualmente, fazem na escola – “apontamentos”; de qualquer modo, mesmo nas composições não vê ninguém fazer rascunho, pelo que deduz que ninguém precisa de o fazer. Nós

sugeriríamos, talvez, outras possibilidades de interpretação baseadas nalguns discursos – os alunos não fazem rascunho porque não têm tempo de o fazer – sentem que têm de “pôr texto em página” para entregar e, portanto, “fazer e passar a limpo” é incompatível com a tarefa exigida. O rascunho, em vez de ser encarado como um processo de elaboração textual e de construção de pensamento que, paulatinamente, dá origem ao texto é, antes, visto como uma actividade de ensaio da escrita, em que se risca e toma decisões e se perde tempo – porque, depois, há que passar o texto a limpo e corre-se o risco de não se conseguir passá-lo todo. Como, muitas vezes, o rascunho nem é muito diferente do texto “passado a limpo”, os alunos acabam por concluir que é inútil – na verdade, ao escreverem sozinhos e num curto período de tempo, não tinham muitas condições de se aperceber de outras questões para modificar os seus escritos.

A concepção de que um texto bom tem de ser um “texto limpo” aparece muito nos alunos, como S nos explica, referindo-se aos “gatafunhos”:

*/que é que eles<sup>28</sup> exigem?*

*S: ter uma letra legível, não gatafunhar, hum... ham... e fazer, e pôr as letras como, como está na, a ordem da acentuaç... como é que eu vou explicar? Ah, mais nada, é só isso; acho que é só isso.*

*I: portanto, fazer uma letra legível e não gatafunhar. Tu sabes o que é que quer dizer não gatafunhar?*

*S: é fazer aquelas... que não se percebe nada.*

*I: hm hm. Tu achas que é possível escrever sem gatafunhar?*

*S: acho que é.*

*I: porquê?*

*S: já me aconteceu isso. Tenho aqui, tenho aqui... cadernos numa folha em que eu não gatafunhei nenhuma coisa.*

*I: e ficas contente por nunca ter gatafunhado?*

*S: fico. Quando fica gatafunhado, não fico contente.*

*I: tem mau aspecto?*

---

<sup>28</sup> Os professores.



*S: tem! E passo sempre tudo a limpo. Só por uma coisa estar gatafunhada – não gosto!*

*I: mas, aquele gatafunho foi originado por quê?*

*S: de vez em quando, por falta de atenção, distração também, e de vez em quando repito e tenho que riscar o que repeti, pois...*

*I: nunca pensaste que o gatafunho pode ser uma coisa boa?*

*S: já.*

*I: porquê?*

*S: já dei muitos erros e tive de gatafunhar para o escrever certo, e estava certo.*

(S)

Conseguir escrever sem “gatafunhar” é o ideal desta aluna que só às vezes o atinge; a confusão de um texto com gatafunhos é imprópria para apresentação e para ela mesma, como prova de que a escrita não foi escoreta e, por isso, vai ser desvalorizada. No entanto, S reconhece que, por ter “gatafunhado”, conseguiu aperceber-se de erros que corrigiu – é, decerto, uma vertente que precisaria de explorar para destronar o preconceito de que um texto riscado é um texto desvalorizado. De facto, parece-nos profícuo os alunos envolverem-se em actividades de expressão escrita em que experimentem que um “texto riscado é um texto pensado” e que, por terem tido tempo de “riscar”, conseguiram atingir um resultado muito mais positivo do que se tivessem escrito “de jacto” (como S acha que deveria ser capaz de fazer). Consideramos que a experimentação deste trabalho com a escrita é susceptível de cimentar nos alunos uma representação do acto de escrever muito diferente do entendimento de escrever “ao correr da pena”. A verbalização sobre o processo de escrita também deverá contribuir para uma maior consciencialização da fragilidade do (da falta de) “método” de escrever ao correr da pena. De facto, foi esta a abordagem que adoptámos, induzindo os alunos a reagir a algumas afirmações (sessão 8), como «Para escrever, primeiro pensa-se tudo; depois é deixar “correr a pena”». Aparentemente, os alunos recusam o simplismo desta asserção; porém, permanecem com visões reducionistas do processo escritural:

*Confirmei que não se pensa logo em tudo, nem se deixa “correr a pena”, vai-se pensando a cada palavra que escrevemos. (B)*

*Para escrever não se pensa tudo e deixar correr a pena; tem que se pensar, pôr as ideias em ordem, só depois deixar “correr a pena”. (S)*

De facto, poderíamos considerar que B pressente já uma certa recursividade do processo de escrever, mas limita-se ao nível vocabular; S acaba por entrar em contradição: pensar tudo e deixar correr a pena de seguida não é muito diferente de pensar, ordenar ideias e, então, deixar fluir a escrita. A escrita está sujeita às ideias mais ou menos fecundas do momento e à capacidade de retenção mental; o esforço cognitivo é, portanto, duplamente orientado: para escrever rapidamente e para “segurar” as ideias. Apesar de, por exemplo, B demonstrar já a existência de planificação e de estar sensível à forma como o pensamento que acompanha a composição escrita pode alargar ou modificar o plano inicial, ela fala-nos de alterações microestruturais, quando nos revela que se vai pensando a cada palavra que se escreve. Está, assim, ausente a concepção da macroestrutura textual. Recordamos, ainda, SI, para quem deixar correr ou não a pena depende do tamanho do texto a escrever, por isso, nem sempre é necessário anotar ideias. No entanto, o relato escrito desta aluna está imbuído de insegurança, pois, se não anota, esquece-se e não sabe se o texto fica melhor com as novas ideias ou se ficaria melhor com as “esquecidas”. Julgamos serem estas razões suficientes para vislumbrar a mediação e a verbalização sobre o processo de escrita como uma via privilegiada para mudar a representação, a estratégia e a atitude dos alunos face à escrita.

Raramente a produção de um texto é sentida como um trabalho – apenas poderíamos intuir esse sentimento naqueles alunos, como SO, que aspiram a uma boa nota e se esforçam para “desenvolver melhor os textos”, ou como V, que nos começa por dizer no seu diário, a propósito de um texto indutor de reflexão (anexo8 – documento 9) – *A escrita pode ser um trabalho, se estivermos a realizar qualquer coisa de importante que leve nota, mas por outro lado pode ser uma*

*inspiração se o rapaz se sente com vontade de escrever. Mais tarde, porém, apresenta outro ponto de vista – Não, tinha pensado [na escrita] mas foi como um passatempo, uma diversão ou até um hobby. Achei que a escrita é um trabalho, que exige aprendizagem e treino. Porém, JA, que não sente dificuldades e que, raramente, tem observações de falhas nos seus textos, não encara a escrita como um trabalho propriamente dito; é algo que flui:*

*I: a escrita é um trabalho? É exigente?*

*J: em parte, sim... e em parte não. Ham... é, é... tudo é trabalhoso... desde dormir até, até estar a fazer ginástica... tudo envolve algum trabalho. Mas ham... mas escrever não dá assim muito trabalho. É preciso estar ali com alguma paciência, mas depois o tempo voa... eu não tenho problemas com isso. (JA)*

JA não tem problemas com a escrita porque, para ele, é pacífico escrever fora da escola e para a escola, sendo possível escrever com êxito os trabalhos que os professores pedem, mesmo que não sejam do seu agrado e não surjam da sua “inspiração” ou vontade, como parece definir V.

No outro pólo, está a maior parte dos alunos que, embora sabendo que tem sempre “erros”, não sabe como os evitar – no dizer de S, “escrevem e pronto”; logo se vê o resultado – de que, por vezes, não fazem a menor previsão. Assim, se, por esses, a escrita for considerada um trabalho, só se for no sentido de que *escrever dá muito trabalho, e dores de cabeça, e eu acho que quem sabe escrever é quem tem muita imaginação e há dois meses atrás tinha a mesma opinião, e vou continuar a tê-la*, inscreve S no seu diário. É por a escrita comportar este grau de risco e de insegurança que S lhe resiste tanto:

*portanto, tu sentes... sentes assim angústia, quando tens de escrever “ih pá, o que é que eu vou dizer?”, sentes-te assim? [hm] E, nunca te ocorreu pensares “o que é que eu vou fazer para ultrapassar esta minha dificuldade?” Porque, no fundo, isso é uma dificuldade! [é] Nunca te passou pela cabeça o que é?...*

*S: já. Mas nunca, nunca / descobri a resposta. (...) Não s...*

*I: assim, já, já pensaste em algumas hipóteses de coisas que possas fazer para ultrapassares esse problema?*

*S: escrever mais textos, mas não... nunca...*

*I: mas não passaste à acção? [não] Só pensaste?*

S: só pensei.

I: e já disseste alguma vez à, neste caso, à professora de Português [não], aos teus professores de Português essa situação? Eles conhecem esse teu... essa tua resistência à escrita criativa? Porque é a escrita criativa [não sei...] que te põe mais problemas, ao fim e ao cabo. Se for falar sobre ti, tu falas [falo], não é? / a Professora actual ou outros, se eles sabiam desse teu sentimento de resistência [não] à escrita? Não sabem.

S: não.

I: Pelo menos que tu saibas, eles não sabem.

S: acho eu que não. (S)

Esta aluna intui, porém, que, se escrevesse mais, talvez ultrapassasse esta angústia de escrever, mas também nunca falou disto aos seus professores e acha mesmo que eles nunca se aperceberam deste seu sentimento, que seria, decerto, na sua óptica, entendido como uma fragilidade – e a ela interessa-lhe ter boas notas e, para isso, escrever como os professores gostam, por exemplo, surpreendendo-os com vocabulário novo, como nos disse. Além disso, pretendendo subir a nota a Português, como indicou no questionário, tem medo da reacção do professor: *Eu já pensei muitas vezes nisso, mas só que depois a professora podia ralar comigo, e ficar chateada comigo, e depois pensar que eu era uma desinteressada... N..., n..., não tenho coragem para contar... (S).*

A questão da extensão dos textos, uma das exigências dos professores de que os alunos mais nos falam, não colhe opiniões completamente consensuais. Embora uma grande parte ache que um texto bom tem, necessariamente, de ser grande pois só assim será bem desenvolvido, completo e agradará aos professores (de que SO é exemplo), R distancia-se dos demais, pressentindo que não é a quantidade de texto que garante uma boa nota:

*porque na primária os professores começam a pedir aqueles textos, que eu me lembro dum que era o coelho branco e a lebre vermelha, que eu fiz, o professor mandou isso para trabalho de casa, e disse que nós tínhamos de fazer, no máximo, uma folha inteira e ao qual eu devolvi ao professor três. Ele disse “quanto mais folhas derem, melhor e desenvolvam bem a história, contem cada passo da história” e eu então comecei a desenvolver a história... Estava em casa sozinha, a minha mãe tinha ido às compras, e eu comecei a escrever, a escrever... depois a minha mãe foi chamada à escola, e o*

*professor tinha dito que o meu texto estava muito bom, perguntou se eu tinha feito sozinha e a minha mãe disse que sim [hm hm] e depois o professor disse que eu, a português, ia-me safar bem nos testes. (SO)*

*às vezes os professores dizem até umas tais linhas, tens de escrever até ali, até estas linhas, aquela li..., até àquelas linhas é o mínimo, aquelas é o máximo. E... há pessoas que não têm muito para escrever, que não lhes vem nada à cabeça e quando, quando não vem nada à cabeça, nós escrevemos coisas que não têm significado e não têm nada a ver com o que temos de escrever e começamos a escrever coisas que não têm nada a ver... escrevemos mais... a professora, depois, critica o texto, que não tem nada a ver com o que pedia e o que, no que é muito grande. Porque há pessoas que escrevem muito e com, com... o sentido não dá nada, não dá nenhum sentido [exacto]. E há pessoas que escrevem muito pequeno e dá um sentido enorme àquela história, tipo eu, às vezes, escrevo textos miniatura e tudo o que eu escrevo lá é o que aconteceu, porque há pessoas, tipo nas participações, na escola, pessoas que escrevem um texto enorme e começam a inventar coisas que não aconteceram, quando há pessoas que escrevem no mínimo duas ou três linhas e está lá tudo o que aconteceu e, e não há mais nada do que aconte..., e não escrevem mentiras, como há pessoas que escrevem. (R)*

Percebemos que, por vezes, a concepção de que escrever até mais páginas do que foi pedido, dando um grande desenvolvimento à história (em vez de “texto”), é indício positivo para muitos professores – com efeito, desde a escola primária em que viveu a boa experiência que nos relata que SO acha que tem a ganhar se escrever bastante; o próprio professor previu o seu êxito por ela ter apresentado uma história muito consistente. Todavia, é caso para pensarmos também que... nem só de histórias vivem os textos. De facto, ser bem sucedido na escrita de uma história pode não significar que se é bem sucedido na redacção de um comentário ou de um texto informativo, e, ao contrário do que enuncia RT na sessão 5, *eu acho que quem tem jeito para escrever poemas e letras de músicas sabes escrever qualquer coisa*, não há uma competência de escrita una e indivisível, embora haja competências que activemos em todos os textos. Na última sessão da oficina, propusemos, precisamente, algumas afirmações correspondentes a eventuais formas de aprender a escrever, relativas à

concepção invocada, para que os alunos escolhessem, apenas, a(s) afirmação(ões) com que concordassem. Apenas 4 alunos (AR, M, R e MJ) destacaram unicamente a afirmação “A escrita aprende-se de forma particular, aprendendo cada tipo de texto por si (um relatório, uma carta, um conto, etc...)”, tendo MJ explicado a sua opção: *porque não é a escrever uma carta para um amigo que conseguimos aprender a fazer uma acta*. A maior parte dos alunos completou a frase “A escrita aprende-se” com a alínea “Num esforço individual, com a ajuda dos outros, sobretudo de pessoas mais experientes”, embora S tenha feito a ressalva de que *a pessoa tem que puxar pela cabeça por si, não vão ser as outras pessoas a puxar por ele (mas não quer dizer que os outros não possam ajudar)*, afirmação que não estranhámos numa aluna habituada aos seus dilemas de escrita e conformada com a dificuldade e a crença de que tem de os resolver sozinha, para não revelar fragilidades que, no seu entender, podem comprometer a sua avaliação.

O “conceito” de “imaginação” é muito recorrente nos discursos dos nossos sujeitos, quer associado a representações e expectativas positivas – como acontece com B, desde o 1º ano do 1º CEB – quer associado a um talento/ dom que os sujeitos não consideram ter, o que cerceia as suas possibilidades de melhores desempenhos em determinados tipos de texto (V, R). Para uns, portanto, a “imaginação” só está associada à capacidade inventiva, quando é necessário inventar assunto, desenvolvimentos, histórias..., como vimos; para outros, a “imaginação” parece associada à capacidade de tomar as melhores opções, como sugere B:

*B: o meu primeiro texto, no primeiro ano... foi o melhor da turma (riso). Ham, foi daqueles imaginários e foi o melhor. Era a letra mais legível... por exemplo, quando a palavra não cabia, os outros escreviam em cima da margem e eu... (B)*

*Enquanto que os animais e as pessoas a falarem dá um sentido à história e um sentido de humor porque, ao fim e ao cabo, nós estamos a dar largo à nossa imaginação, enquanto estamos... enquanto nós falamos de nós próprios, não damos largo à imaginação, porque, somos só nós. (R)*

*Estamos a ler um texto; depois, no fim, tem aquelas reticências e a professora manda, manda acabar o texto, pensar melhor. Nós pensamos em tudo, (???) mais, escrevo.*

*I: e custa-te mais um pouco pensar?*

*V: é, porque eu... não tenho assim muita imaginação. Assim para histórias...*

*I: e... quando tu estás a escrever sobre um tema livre, não precisas de imaginação?*

*V: não.*

*I: então, precisas de quê?*

*V: não, porque...porque, às vezes, tema livre, escrevo só sobre as minhas férias...ham, sobre os meus assuntos pessoais... isso eu sei tudo. (V)*

*I: a imaginação será precisa para todos os textos, para todos os textos que se escrevam? Por exemplo, queres escrever uma carta, queres escrever um conto... a imaginação é precisa para t..., para os tipos de texto todos?*

*B: mesmo para arranjar assim a palavra certa, eu acho que sim. (B)*

Não queríamos deixar de fazer notar que, quando V diz que, em textos sobre ela, “sabe tudo”, está a equacionar, somente, o conteúdo a mobilizar no texto, mas não se encontra em condições de prever os problemas de gestão da textualidade; o mesmo acontece a MJ, na segunda entrevista, ao falar do texto escolar “És feliz” – *é uma coisa que eu sei bem, porque foi a mim que me aconteceu.* Quanto a B, ao referir que o seu texto imaginado foi o melhor, não nos explica exactamente o que imaginou, antes nos fala da “letra bem feita”. A identificação de escrita com caligrafia é, de resto, bastante recorrente entre estes alunos, apesar de já se encontrarem no 7º ano, onde os exercícios de escrita já não são feitos no intuito de aperfeiçoamento da escrita manual. Vejamos, a este respeito, o que diz H, em resposta à pergunta “o que é que aprendes na escola sobre escrever bem”:

*H: escrever bem... há que treinar a letra, fazendo uns textos e coisas que, que... ham... livres... textos livres e assim essas coisas... mais nada... que eu me lembre, não há mais nada.*

Outra ideia que surge com alguma premência é a de “originalidade”, sobretudo na entrevista de JAN, muito associada à capacidade de pensamento e a um certo esforço comparável, talvez, a um *limae labor*:

*/como é que achas que vem a originalidade? Por que é que achas que há pessoas que têm e outras não?*

*J: são as que pensam... são as que (...) as pessoas que coiso... pronto...*

*I: que demoram ali um bocadito a pensar naquilo, não é?*

*J: hm hm, algumas que são rápidas de mais.*

*I: mas pensam?*

*J: pensam.*

*I: e tu? Pensas?*

*J: às vezes.*

*I: deixa ver... tu, se calhar, queres tudo rápido de mais... será? E então não dás a ti próprio o tempo suficiente para pensar, para chegar a uma coisa original?*

*J: sim e não.*

*I: olha explica-me um pouquinho melhor. Se conseguires... se não conseguires,...*

*J: não sei...*

*I: então responde-me a outra coisa: tu achas que consegues ser original?*

*J: em quê? Na escrita?*

*I: sim.*

*J: consigo. /*

*I: o que é que quer dizer esforçares-te?*

*J: pensar, puxar pelas palavras, brincar com as palavras. Como estava aí...*

*I: não, é aqui... tu leste aqui algures o brincar com as palavras, não foi?*

*J: sim. É preciso saber brincar com as palavras para fazer um texto original.*

Outro conceito de escrita que assoma nas falas destes adolescentes é a escrita como cópia. Não raro, os sujeitos falavam de práticas de escrita que, na realidade, eram práticas de cópia ou de ditado. A razão para esta identificação



está ancorada nas práticas de escrita do dia-a-dia escolar destes sujeitos, de acordo com o que nos relatam:

*/imagina que tu fazias um desenho para te mostrar a escrever; um desenho que tu pudesses legendar [hm hm] assim “olha eu a escrever”; como é que seria esse desenho? Como é que serias tu a escrever? A posição... o quê... como... compreendes?*

*B: talvez na escola, sentada na minha, na cadeira... talvez a copiar as coisas do quadro (riso) (B)*

Porém, apesar de serem muito frequentes as práticas de cópia de apontamentos do quadro, há alunos que têm uma posição crítica relativamente a esta prática, como explica RT, quando lhe pedimos que faça sugestões aos professores no que respeita ao ensino da escrita:

*R: que dessem mais textos a escrever aos alunos e que, por vezes, em vez de copiarmos tanto do quadro, conforme eles falassem, nós fôssemos resumir o que eles falavam.*

*I: ham, e achas que muitos alunos gostariam de fazer isso?*

*R: não.*

*I: por que é que...*

*R: porque nem todos os alunos gostam de escrever muito.*

*I: e achas que ficariam aborrecidos?*

*R: alguns sim.*

*I: a ouvir o profess..., achas que muitos alunos preferem copiar do que estarem...*

*R: a maior parte, sim.*

*I: do que estarem eles a fazer os apontamentos? Ficarias surpreendida se eu te dissesse que a maior parte dos teus colegas resmungam contra as cópias? [(riso)] Sabes porquê? Dizem que ficam cansados da mão.*

*R: sim, mas também se, se chegarem a uma sala de aula e lhe disserem “vão fazer um resumo do que disserem...”, “ih stôra, não vamos fazer nada um resumo, nós depois não decoramos nada... não sei quê...”*

*I: achas que preferem a via mais fácil, que é copiar?*

*R: acho que sim.*

*I: mas tu achas que isso não seria tão bom? Achas que o que seria melhor era treinarem-se, escrevendo a partir do que ouvem?*

*R: sim, porque além de estarmos com mais atenção ao que os professores diziam, porque tínhamos a certeza de que tínhamos de estar com atenção e era se quiséssemos saber a matéria, do que estarmos sempre a copiar algo do quadro.*

RT defende, assim, que os professores reclamem e propiciem uma postura mais activa da parte dos alunos. Ela considera que seria mais desafiante e trabalhoso converter o discurso do professor em apontamentos elaborados por cada um, mas acha que isso obrigava os alunos a manterem-se mais atentos e a saberem bem a matéria, apesar de reconhecer que muitos alunos iriam reagir mal à partida, por lhes estarem a dar mais trabalho. Entendendo a escrita como lugar privilegiado de (re)construção de conhecimento, não é esta sugestão um passo nesse sentido?

A JA parece-lhe que haveria vantagens em que os alunos escrevessem mais na escola, em ordem a um melhor domínio dos conteúdos:

*tu referiste as aulas de Português em que não escrevem muitos textos, pelo menos até ao momento... bom, ainda estamos a meio do ano, nem tanto [hm hm], ham, para os alunos que terão dificuldades, achas que seria mais proveitoso escreverem mais do que aquilo que se escreve?*

*J: talvez; pelo menos para decorar e fazer resumos e escrever mesmo até decorarem, ham, fazer exercícios, hum, desenvolver a sua imaginação, ler também é muito importante, também influencia muito a escrita, como já disse, leitura, ham, mas acho que é [hm hm]...*

AD considera que é preciso um equilíbrio entre o *escrever-passar* e o *escrever-criar*: *é o mesmo. Por exemplo, hoje escrevíamos. Assim, amanhã podíamos escrever doutra forma – ou passar ou escrever por nós assim...* No entanto, dadas as reacções muito temperamentais de AD face à escrita e a sua rejeição desta actividade quando não se sente inspirada para tal, não sabemos até que ponto esta afirmação não é uma defesa contra a exposição a situações que a obriguem a *escrever-pensar*, quando não se sente com vontade para isso. Na verdade, no final da nossa intervenção em sala de aula, AD avalia de uma forma algo contraditória a sua participação: *Gostei de tudo e não gostei de escrever muito*. Se a escrita era o tema e uma das actividades fundamentais, presente em todas as

sessões, questionamo-nos sobre o que, de facto, provocou a adesão da aluna. Recordamo-nos de algumas afirmações escritas por AD no seu diário de bordo, nas duas primeiras sessões: *Eu achei muito fixe esta primeira aula, tenho a certeza que vou gostar das outras aulas. / Acho que vai ser um máximo todas as aulas. A Inês é muito simpática. Adorei hoje foi um máximo. Acho que vou aprender coisas novas. / Achei um máximo porque nunca tinha tido uma experiência destas.* A ênfase repetidamente colocada na novidade divertida que esta experiência constitui, *per se*, e a ausência de comentários mais relativos à escrita propriamente dita – tendência que se foi mantendo em todo o diário de bordo – parece fazer supor uma relação frágil com a escrita e com o saber escrever e uma redução da experiência da oficina e da participação no projecto ao domínio afectivo e relacional. A aluna centra-se muito mais nas dinâmicas que lhe são propostas e na investigadora, dado que a postura desta lhe agradou. Assim, a sua vivência no projecto aparece mediatizada pela sua relação com a investigadora, como, certamente, a sua experiência escolar será muito dependente de gostar ou não dos professores e do papel que lhes confere, identificando-se, portanto, neste aspecto, com o ideal-tipo de alunos com dificuldades escolares caracterizado por B. Charlot, E. Bautier e J.-Y. Rochex (1992).

Além de escrever mais, “ler também é muito importante” – temos, assim, desenhada a receita deste aluno – JA – para o sucesso escolar. Curioso é que a resolução de exercícios e a escrita de resumos para decorar a matéria apareçam ao nível do desenvolvimento da imaginação – há, claramente, nestas actividades, propósitos muito díspares, embora JA faça um aglomerado de razões para escrever. Não achamos, no entanto, que a explicitação das diferentes razões de escrita – e dos critérios de êxito dos diferentes escritos – se possa continuar a dispensar, ao sabor de um discurso ambíguo, que gera contradições em que os próprios sujeitos caem. Por um lado, JA acabara de defender o escrever para aprender, através de resumos, por exemplo, que, bem entendido, são praticáveis em quase todas as áreas disciplinares. Porém, pouco depois, assevera que o contributo da escola no que concerne a escrita fica circunscrito à disciplina de LP:

*/que é que na escola te é ensinado sobre o acto de escrita?*

*J: hum, eu acho que isso fica mais mesmo para as aulas de LP (LP) que é, mesmo assim, ensinar é corrigir os erros, aprender com os nosso próprios erros.*

*I: estás-me a falar de que tipo de erros?*

*J: ortográficos, por exemplo, ah, esta expressão ficava melhor assim porque já está aqui uma expressão parecida ou... coisas assim... hum... é mais isso. (JA)*

O escrever para aprender e ter boas notas é corroborado por outros colegas:

*Então, e por que é que tu achas que nós temos de escrever na escola?*

*J: para aprender e para tirar boas notas.*

*I: para aprender o quê, [JAN]?*

*J: para aprender novas coisas.*

*I: a escrever aprende-se novas coisas? Tu sentes isso?*

*J: toda a gente sente isso. /*

*Então tu achas que, com a escrita, a gente aprende alguma coisa? Assim coisas de que género?*

*J: a escrever da melhor forma.*

*I: o que é que quer dizer escrever da melhor forma?*

*J: escrever de forma correcta, sem erros. (JAN)*

À certeza com que JAN assegura que toda a gente sabe que a escrever se aprende coisas novas, segue-se um discurso um pouco redundante: a escrever aprende-se a escrever bem, correctamente. Ou, noutra linha de interpretação, podemos achar que este aluno queria dizer que se aprende a escrever, escrevendo; no entanto, tendo em conta que, anteriormente, dissera que se aprendem “coisas novas”, pensamos que talvez tivesse em mente aprendizagens mais circunscritas e não propriamente o desenvolvimento da produção escrita; no entanto, não sabendo enumerá-las, transmite-nos uma intuição mais geral que não deixa de estar provida de sentido, pelo menos para nós; para o aluno, esse sentido não estará muito aprofundado... RT também nos diz que, na escola, escrevemos *provavelmente para aprendermos; e os alunos a fixar mais rápido a matéria*, mas, como “a escrita faz falta a toda a gente”, ou, nas

palavras de AL, ajuda... para o nosso futuro... presente... ham... sei lá... muitas formas, aquela aluna defende que se escreva mais vezes na escola, não o escrever-copiar, mas a escrita compositiva, conforme a entendemos:

I: pois, tu há pouco disseste-me que gostas de fazer composições e que é pena... que n... deste a entender que é pena que não faças mais vezes...

R: é.

I: olha, então tu achas que na escola se devia **mais** textos do que aquilo que se escreve actualmente?

R: acho.

I: porque... ham, se eu te perguntar assim: na escola escreve-se muito? Que é que tu me dizes?

R: não se escreve muito, muito... [o que se escreve] o que se escreve é o básico.

I: e esse básico que se escreve é basicamente o quê?

R: matéria para estudarmos para os testes, a matéria que estamos a dar naquele momento...

I: e copiam, não é?

R: copiamos [do quadro] praticamente tudo.

I: pronto. Em relação a textos, como, por exemplo, alguns dos que estão para ali na lista, não é, tu achas que deviam, que devíamos escrever mais textos na escola?

R: acho.

I: por que é que achas isso? É uma certeza, uma convicção que tu tens?

R: porque acho que a escrita faz falta a toda a gente e de certeza que aqueles alunos que dão mais erros e tudo mais iam melhorar com mais escrita [hm hm], não sendo sempre a copiar. (RT)

SO fala-nos doutras práticas de escrita na escola, que não o escrever-copiar: para a escola... é mais aquele de estar a fazer o tema que nos é pedido, com o máximo empenho, mas... para fazermos um trabalho bom, e bem apresentado. Instruções de escrita orientadas por temáticas são, portanto, muito mais frequentes do que uma escrita que obedece a uma racionalidade genealógica; talvez também a esta razão se deva a pouca familiaridade dos adolescentes com a nossa expressão “tipos de texto”. “Escrever para aprender mais sobre...”, ou seja, para saber mais sobre determinado assunto, também é exemplificado por

esta aluna, que nos fala de um trabalho feito em grupo sobre Luísa Ducla Soares:

*Interessei-me mais, aprendi mais coisas, porque eu não conhecia essa escritora, / Escrevemos, fizemos, tirámos um resumo dela, que havia lá, e depois eu é que tirei o resumo e por essas palavras eu fiz o nosso resumo. (SO)*

A maior parte dos sujeitos (B, H, MJ, MA, RT, SI, SO...) considera estar em aprendizagem contínua na escrita, ao contrário de S e AD que consideram já saber escrever, ainda que tenhamos visto, no entanto, que este saber escrever era, na primeira aluna, eivado de inseguranças, e, na segunda, pouco convincente, dadas as suas classificações negativas nos testes escritos, que pareciam indiciar que nem tudo ia bem no que dizia respeito à escrita. Vejamos, então, os aspectos em que os alunos manifestam necessidade de evolução na escrita e/ou os aspectos em que notam o seu progresso contínuo:

*I: e tu achas que já aprendeste a escrever ou sentes que ainda estás a aprender?*

*B: acho que ainda estou a aprender... porque, pronto, já assim nós cada dia acho que aprendemos uma palavra nova e... nunca é de mais aprender (riso). (B)*

*H: eu acho que ainda estou a aprender... sim, eu acho que estou a aprender, porque ninguém sabe tudo. (H)*

*M: ham, ainda estou a aprender, é por isso que ainda estou na escola. (M)*

*M: palavras novas. Ou ouvir frases que nunca tinha ouvido; e já serem assim tão velhas, assim tão conhecidas. E eu ainda não ter conhecimento disso... é, para mim, é uma... porque é... no meio de uma frase, pode estar lá muitas palavras que eu nem sequer pensava que existissem e já tivesse dito. (MA)*

Os alunos inscrevem a aprendizagem do saber escrever numa lógica de “aprendizagem ao longo da vida”, uma vez que “nunca sabemos tudo” e “estamos sempre a aprender”. Contrariamente, M, a título de exemplo, situa a aprendizagem na escola, dizendo que, se ainda a frequenta, é porque ainda tem matéria a aprender. Esta forma de expressão é particularmente relevante,

evocando as diferentes relações com o saber e com a escola que os alunos podem apresentar (Charlot, 2001a, 2001b; Charlot et al., 1992).

Não é de descurar a lauta referência à aprendizagem de palavras, quando falamos em aprendizagem da escrita. Isto significa que, para muitos alunos, a evolução na escrita se mede pelo vocabulário que são capazes de mobilizar. Esta atenção centralizada nas palavras encontra par na excessiva referência a aspectos da microestrutura textual, que são aqueles que mais parecem orientar as avaliações da qualidade dos textos, segundo a percepção destes alunos.

R distanciou-se um pouco dos colegas, quando nos disse estar sempre a aprender a *formar bem os textos*. No entanto, se interpretáramos, inicialmente, nesta expressão, uma atenção mais orientada para a superestrutura textual, R dissuadiu-nos:

*I: o que é que queres dizer com isso: formar bem os textos?*

*R: porque há coisas que se repetem muitas vezes e em que podemos mudar as palavras por outras diferentes que vão dar o mesmo significado... (R)*

Mais uma vez, escrever bem ou formar bem os textos é ter escolhas adequadas em termos de vocabulário, evitando repetições, na óptica destes adolescentes.

Ajuizar se alguém escreve bem não parece ser muito difícil para estes adolescentes, que enumeram muitos critérios para aferir da qualidade de escrita:

*B: os professores e os médicos, prontos, o médico, forma de letra, eu não percebo nada (riso), mas costuma sempre escrever bem, eu acho que sim; e os professores também; (???) às vezes baralham-se mas isso é normal e... pior dos que estão aí... piores... devia ser o pior, não é, não sei... ham, (...) não estou a ver, sinceramente.*

*I: achas que quanto mais velho se é, mais bem se escreve?*

*B: nem sempre.*

*I: depende de quê?*

*B: ai... da memória (riso) e... como é que aprendeu.*

*I: como, como? Esteve muitos anos a aprender?*

*B: também.*

*I: o que é que queres dizer com “como é que aprendeu”?*

*B: não sei... depende da maneira de ensinar também... (???) não sei bem. (B)*

A profissão e a escolaridade de uma pessoa parecem dizer muito sobre a forma de escrita, embora B tenha reconhecido que *não sei... porque (...) quer dizer, há, há pessoas que erram muito mesmo assim adultas, tiraram até ao 12º ano... há pessoas que erram muito, mesmo a escrever... e acho que é isso... não sei...* Outros factores que esta adolescente enumera como influenciadores da escrita são a memória, a forma de aprendizagem e a forma de ensino. Não deixa de ser peculiar que esta aluna, de uma forma algo intuitiva, consiga sintetizar aquilo que a investigação em Psicologia Cognitiva e em Didáctica vem evidenciando; especificamente a relação que parece existir entre a forma como a escrita é ensinada e a forma como é aprendida – as representações que o ensino da escrita gera nos alunos e a forma como essas representações moldam o aprender a escrever.

Formular juízos acerca de colegas da mesma idade também não é complexo, porque os alunos recolhem facilmente evidências da proficiência de escrita dos colegas:

*M: (riso) ham, dá poucos erros...*

*I: como é que sabes, se tu nunca leste os textos dele?*

*M: porque, quando nós fazemos ditado, ham, tem pouco, ham, tem poucos erros. E também... e também... e também estuda livros do 12º ano (riso). Químicas do 12º, 11º [exacto]; eu não conseguia perceber aquilo... (M)*

Dar poucos erros ortográficos em ditados e ler livros “complicados” parecem fazer prever práticas de escrita eficazes. Sabemos, porém, que, na realidade, as competências de ortografia e de leitura não dão lugar à de escrita com esta linearidade, embora estejam, claramente, em interacção.

Uma peculiaridade que também ficou evidente nos discursos dos alunos foi, por um lado, a referência indiferente a um *escrever-copiar* ou a um *escrever-caligrafia* quando pretendíamos averiguar se nos falavam de processos de composição de texto, mas, por outro, a percepção, da parte dos alunos, de que, em função da complexidade da composição de certos escritos, estes são ou não



“verdadeiramente” textos; por exemplo, *uma receita médica é mais um recado que se tem de dar do médico ao farmacêutico; um provérbio é só mesmo, é muito pouco para ser um texto escrito.* (H), *um exercício de gramática é mais perguntas, não é assim... E uma receita médica é uma, uma lista, não é bem um texto, é enumerar alguma coisa.* (JA) – estes são escritos demasiado “simples” para serem textos; noutros momentos, quando questionávamos que tipos de textos praticam na escola, os alunos diziam que “não eram bem textos”, eram cópias de listas, enumerações, esquemas, tópicos, apontamentos. Embora os alunos usem indiferentemente a palavra “escrever” para o processo de produção textual e para a “cópia” ou “transcrição”<sup>29</sup> – e, até mesmo, tenham chegado a confundir escrita com leitura –, têm uma noção mais ou menos clara dos textos que são mais exigentes em termos de produção e de que há alguns escritos que “nem textos são”, de tão curtos e simples que se apresentam. Basta recordarmo-nos de RT, que nos dizia que ninguém ia gostar muito de ter de resumir a matéria em vez de a copiar do quadro, pois esta última atitude era muito mais fácil e menos trabalhosa. Um aspecto que não deixa de ser interessante é que, da lista de textos fornecida no guião de entrevista, aquele que os alunos tendem mais a identificar como sendo verdadeiramente um texto escrito é o conto – ou histórias – de que nos falaram em tantos momentos, afinal – *Um conto já tem princípio e fim, acho que é um texto escrito.* (H) – pois, de acordo com o seu testemunho, é o tipo de texto com que estão mais familiarizados; assim se percebe a segurança que RT evidencia: *pedirem-me para eu fazer uma história. Disso assim eu escrevo bem.* A este propósito, e evocando a confusão entre escrita e leitura, recordamo-nos de AL, que, para explicar por que é que relacionou a palavra “autor” com escrita, nos diz:

A: (...) *para se, temos de sab..., não é obrig..., ham, temos obrigação de saber, podemos, podemos... tentar fixar os nomes dos autores.*

I: *ah, dos autores das obras?*

A: *sim, ou [hm hm] ou outras coisas.* (AL)

Se esperávamos, talvez, que esta aluna, autora de muitos textos livres, nos falasse do sentimento de autoria de um texto seu, percebemos de imediato que

---

<sup>29</sup> No fundo, o significado da palavra “escrever” cobre estas acepções.

isso não lhe ocorreu: autores são aqueles que escrevem textos que ela lê. Talvez possamos vislumbrar aqui um indício de como os alunos não se sentem autores de textos seus e tendem mais facilmente a falar de leitura do que de escrita, talvez porque na escola haja mais práticas de compreensão do que de produção.

### 3.1.3. Mediadores de aprendizagem

A estas concepções acerca da escrita e da sua aprendizagem em meio escolar subjazem alguns mediadores que assumem, nos discursos dos sujeitos, uma importância que não podemos ignorar porquanto são participantes no processo de aprender a escrever que ajudam os adolescentes a alcançar resultados que, sozinhos, não alcançariam – ou porque são escreventes mais experientes ou porque gostam mais de escrever e têm uma relação mais positiva com a escrita:

*Mas... disseste que a escrita é importante, não é, para o nosso futuro... então, quem não gosta de escrever, se estiver sempre a recusar-se a escrever...? Como é que fica assim?*

*A: hum... pode tentar, pode tentar escrever. Pode tentar avançar uma actividade de aula.*

*I: de escrita?*

*A: sim.*

*I: com ajuda?*

*A: com, sem... mas é melhor, é melhor com.*

*I: as, as pessoas que não gostam de escrever é melhor terem ajuda?*

*A: é. /*

*Tu serias uma pessoa que podia ajudar a escrever?*

*A: talvez sim (riso).*

*I: porque gostas?*

*A: pois. (AL)*

Neste contexto, falaremos do papel desses mediadores na aprendizagem escolar da escrita dos sujeitos – a mãe, o pai, os irmãos e os professores.

Foi com a mãe que alguns adolescentes iniciaram a aprendizagem da escrita – *Com quem é que tu começaste a aprender? A: foi com a... com a minha mãe.*

(AD); *a minha mãe ensinava-me as palavras pequenininhas assim... as frases... e depois, quando eu fui para a primária, é que eu comecei a escrever.* (SI) – ou, no caso de RT, JA, R e S, também com o pai – e é maioritariamente com a mãe que muitos continuam a aprender a escrever, inclusivamente as técnicas que AL nos descreveu para escrever um bom texto – *I: ok. Quem é que te ensinou essas técnicas? Essa técnica que tu acabaste de me explicar? A: a minha mãe (riso). Ela também fazia isso, embora, por vezes, também com o pai – O meu pai incentiva-me mais a escrever; /o meu pai ajudava-me, dava-me ideias... dizia-me coisas, depois eu juntava tudo e fazia uma história e já também eu (???) o, o livro do Cavaleiro da Dinamarca [sim], eu tive de fazer o resumo todo e o meu pai ajudou-me, porque foi difícil fazer o resumo de um livro, para entregar (SI), como também nos demonstrou B. Lahire, que nos relata uma prática intensa de uma filha, “escrevinhadora” para o pai (2004, p. 169).*

A mãe também é, nalguns casos, a leitora interessada dos textos dos filhos, no sentido de lhes dar pistas de melhoria e de os incentivar a progredir, incutindo-lhes valores de estudo e de trabalho, relacionando-os com o saber escrever e incentivando, por isso mesmo, o investimento na escrita, como já vimos anteriormente. Com efeito, já nos questionários os alunos enfatizaram a ajuda da mãe nas tarefas escolares, que, muitas vezes, é a pessoa mais capaz de ajudar o filho a conhecer-se enquanto aluno e a descobrir as estratégias de estudo que melhor funcionam e, até, a aperceber-se de aspectos da personalidade que precisem de ser limados em ordem a um estudo mais profícuo:

*/meto na cabeça que tenho de fazer os meus textos, que tenho de cumprir essa tarefa, porque eu penso é, a minha mãe diz que eu tenho a mania de pensar logo na nota que eu vou ter, que isso me afecta, porque fico nervosa, começo a, a rever o texto e isso também me ajuda, porque eu, pensando na nota, faço as coisas mesmo a pensar e a melhorar cada frase que eu faço e acho que assim toda a gente consegue ir lá... (SO)*

A mãe também sugere estratégias de remediação, estudo e consolidação, como, por exemplo, as cópias, como forma de ultrapassar as dificuldades de ortografia. MA fala-nos disso, reconhecendo a necessidade de seguir o conselho

da mãe – aliás, não o seguir acarreta-lhe as tradicionais dificuldades que ainda exhibe – mas confessa que, às vezes, acaba por se esquecer:

*/sabes qual terá sido a causa para essas dificuldades que tens?*

*M: talvez não fazer muitas cópias; porque a minha mãe diz que se eu começasse a fazer uma cópia todos os dias, quando eu fosse a dar por mim, já não precisava de ajuda, já escrevia sem erros, não perguntava se leva cê de cedilha se é éss ou cê de cão normal, ham, já me disse que se eu fizer cópias e diz sempre “a Zélia obriga as filhas sempre a fazer uma cópia nem que seja só nas férias; tu não fazes nada! És uma malandra...” (sorriso) assim, que é para puxar por mim [exacto], mas eu mesmo assim às vezes faço, outras vezes acabo por esquecer. (MA)*

Enfatizando a importância da escrita a vários níveis, SO é muito convicta ao exacerbar a responsabilidade que, no ensino-aprendizagem da escrita, considera que compete aos pais:

*/no futuro, tu acabaste de me responder a isso um bocado já, no futuro achas que a escrita pode ser precisa para arranjar emprego.*

*S: hm hm.*

*I: mais alguma coisa?*

*S: e para ensinarmos aos nossos filhos e a toda a gente.*

*I: achas importante esse papel dos pais?*

*S: acho.*

*I: não achas que isso cabe só aos professores?*

*S: não, porque é mais em casa que eles aprendem, apesar de dizerem que passam mais tempo na escola, mas não.*

*I: é mais em casa que aprendem o quê? A escrita?*

*S: a escrita e... a educação... falar português e é a educação que os nossos pais nos dão em casa é que nos leva também a ter um bom comportamento ou um mau comportamento na escola [hm hm], é isso. (SO)*

SO coloca ao mesmo nível a aprendizagem dos comportamentos bem-educados e da escrita, achando que “é mais em casa que eles aprendem”. Podemos, contudo, questionar: vamos deixar à responsabilidade da família o ensino-aprendizagem da escrita? Sem subestimar o relevante contributo que a família revela ter neste domínio, segundo os testemunhos dos nossos sujeitos,

temos de reconhecer que os contributos da família são muito diferenciados e dependentes da disponibilidade, da formação, da aptidão... dos pais que, na sua maior parte, não são professores de língua, não são “técnicos de língua e de textos” e, portanto, por muito pertinentes que sejam os seus comentários, compete, sobretudo, à escola favorecer e mediar o desenvolvimento desta competência e, aos professores de línguas – e de LM –, de forma particular, pois são os profissionais mais orientados para trabalhar questões linguísticas e textuais. Além disso, se os contributos da família são desiguais, significa que a escola se assume, aqui também, como promotora da (des)igualdade no domínio da escrita, ferramenta indispensável no campo socioprofissional.

Os irmãos, ou antes, as irmãs, não são tão referidas e nem sempre a sua colaboração é bem vista – recordemo-nos de SO, cuja irmã a “obriga” a determinadas práticas, atitude que nem a mãe tem consigo. De qualquer forma, o contributo da irmã é reconhecido pontualmente, embora, às vezes, sem grande expressão (atentemos no diminutivo):

*I: e com quem é que tu continuas a aprender a escrever?*

*H: ham, com a professora de Português, e a minha irmã, às vezes ensina-me qualquer coisita, que ela anda no 10º ano e ela ensina-me algumas coisas. (H)*

A irmã mais velha – e, até, a tia – também tiveram, para alguns, o papel de ensinar a escrever antes da entrada na escola:

*I: e com quem é que tu começaste a aprender a escrever?*

*B: com a minha irmã (riso).*

*I: com a tua irmã...*

*B: ham, e com a minha tia que tem a mesma idade que eu, só que... quer dizer, é uns meses de diferença. (B)*

Os professores são referidos com frequência por estes jovens, assumindo vários papéis: o de iniciadores à escrita e, também, o de continuarem a ensinar a escrever (MJ; V), embora os colegas também tenham este papel, pelo menos para RT, AL e AR – *com os amigos, sim, tipo, algumas vezes sento-me com umas amigas minhas e pomo-nos a escrever (AR).*

A modalidade de trabalho em grupo também é referida como uma ajuda – às vezes gosto de fazer em grupo, que é por causa disso, porque dis..., discutimos uma coisa qualquer e eu digo uma coisa, o outro, diz outra e o outro também... (R) – como forma de o aluno ter mais segurança nas “respostas” que dá – E às vezes é mais os meus amigos, porque eu, às vezes, erro muitas vezes nas perguntas que as professoras fazem e é às vezes nos testes também. (R). É, contudo, interessante notar que R confessa uma escrita extra-escolar abundante e prazerosa; ao contrário, na escola, quando tem de “responder”, sente-se melhor a fazê-lo em grupo...

Acerca do papel dos professores, achamos pertinente enumerar alguns conselhos e comentários que lhes são atribuídos:

*O que é que te ensinam lá sobre isso?*

*A: não sei. Ham... (...) como eu disse, a ortografia, a letra... [hm hm] (...) (AD)*

*I: e quem é que te ensinou essa técnica? O que tu acabaste de me dizer foi “esforçar-me, pensar nas palavras, brincar com elas”...*

*J: às vezes as professoras ensinam (?). (JAN)*

*/o que é que os professores te dizem sobre a maneira como tu escreves.*

*J: dizem que a minha letra é feia.*

*I: e os professores dizem-te mais alguma coisa sobre a maneira como tu escreves, além disso?*

*J: não.*

*I: e dão-te conselhos?*

*J: não. Só se for para estudar. (JAN)*

*Ela disse para eu continuar a escrever textos<sup>30</sup> no caderno, que me fazia bem...*  
(R)

*R: sei lá! N... acho que aprendi sozinha (riso).*

*I: foi? Não houve nunca ninguém que te tivesse ensinado isso?*

---

<sup>30</sup> Textos que o aluno copia para o caderno enquanto são lidos na aula.

*R: a prof, além dos professores que diziam “/ volta sempre a ler o texto”, para ver se tens erros. (RT)*

*Quem é que te ensinou essas técnicas /? Que tu acabaste de me, de me dizer.*

*S: ninguém. Tipo os professores iam começando a apontar e a dizer-nos e... começamos...*

*I: a dizer, a dizer o quê? Que estava mal desenvolvido?...*

*S: sim, que ia começar a ter muitos erros, que estava mal desenvolvido, que eu fazia as coisas à pressa, que eu ia buscar ideias não muito desenvolvidas e tinha que arranjar outras que já tivesse desenvolvido por palavras minhas e isso e eu comecei a desenvolver agora as minhas histórias, por mim, com mais concentração e assim é que eu consigo ir lá. (SO)*

De acordo com os discursos dos nossos sujeitos participantes, de que os excertos acima constituem um exemplo significativo, os professores ensinam ortografia, estimulam a brincar com as palavras, a ser original, a continuar a copiar textos, a estudar. Poderão, eventualmente, fazer comentários acerca da caligrafia dos alunos e, ainda, dar-lhes um feedback sobre os textos que produzem, indicando as falhas detectadas, como no caso que SO relata, ou agir a montante da avaliação, recomendando a revisão do texto, como nos conta RT. Não é de descurar que estas informações surjam no decurso da explicitação de “técnicas” de escrita, que tanto RT como SO dizem ter aprendido sozinhas... momentos depois, pensando melhor, evocam a recomendação ou o comentário do professor que as levou a procurar colmatar os problemas que os seus textos evidenciavam. Pensamos que estas descrições serão susceptíveis de motivar o questionamento do papel do professor enquanto mediador de aprendizagem da escrita, designadamente a relevância de intervir em mais fases dos processos de escrita e, substancialmente, o modo como poderá intervir. Esta é uma questão crucial, pois a mediação do professor durante o processo de escrita, na aula, tem de se constituir numa mais-valia, para fazer o aluno sentir-se apoiado e seguro nesse processo e, como é óbvio, para o ajudar a ir mais longe do que iria sozinho, a progredir a partir do que já sabe e consegue fazer, e não em mais

uma razão de inibição do aluno. O testemunho de S, ao pronunciar-se sobre o texto “Uma visão diferente” (anexo 10 – documento 18), na segunda entrevista, é particularmente apelativo neste sentido:

*S: acho que foi feito na escola. /porque eu acho que este texto tem a ver com... os professores costumam pedir este tipo de textos, não é? Para dar opiniões e dizer (?) o porquê daquilo, ham... / acho que foi pedido pelo professor, mas não foi feito na escola<sup>31</sup>. / porque ele escreveu bem<sup>32</sup>... ham... não sei, acho que escreveu de uma forma livre, como se ninguém estivesse lá, a pressioná-lo<sup>33</sup>... e ele não escreveu na escola porque: a maior parte dos professores está sempre a rondar<sup>34</sup> (riso), a ver o que ele está a escrever e ele não se sentia tão à vontade para escrever o texto. E ele assim, a professora não leu na aula, entregou e corrigiu e depois foi...*

A mediação professoral não poderá, portanto, ser perturbadora da iniciativa escritural do aluno. Como mediar a escrita, em sala de aula, sem deixar o aluno completamente entregue a si mesmo, mas sem também interferir tanto durante o processo de construção textual que o aluno sinta as suas potencialidades e ideias coarctadas – eis um equilíbrio que, na prática didáctica, será difícil de gerir. Decerto o conhecimento acerca da relação dos alunos com a escrita fornecerá pistas conducentes a uma actuação didáctica mais fundamentada e bem sucedida – pelo menos é essa a reflexão que intentamos principiar.

Efectivamente, a actuação do professor pode ser determinante da relação do aluno com a escrita ora motivando uma boa relação ou o contrário. Escolhemos dois exemplos contrastantes – o caso de AR e de S – porque, conforme já vimos, S começou a deixar de gostar de escrever quando entrou para o 2º CEB e AR, o contrário. As razões para gostar e não gostar relacionam-se com as práticas de escrita na aula e com o próprio professor, que motiva ou não:

*/porque eu, quando era pequena, quando aprendi a escrever, eu não gostava nem de ler nem de escrever, nada que tivesse a ver com a escrita. Dedicava-me mais à matemática e... desde pequenina que não estava muito habituada a escrever, mas agora,*

---

<sup>31</sup> Destacado nosso.

<sup>32</sup> Palavra dita com realce por S – cf. código de transcrição (anexo 6 – documento 2).

<sup>33</sup> Destacado nosso.

<sup>34</sup> Destacado nosso.



*quando entrei para o 5º ano, ham, comecei, começou-me a dar mais vontade de escrever e assim...*

*I: o teu desejo de escrever foi aumentando?*

*A: sim. Também pela professora, porque cada vez gostava mais da professora, porque a professora motivava e assim. Motivava em que sentido? Pedia-vos para escreverem muito? [sim] Dava um...*

*A: pedia-nos para escrever e eu gostava de escrever... os temas que ela propunha. E até chegámos a, pela leitura e assim, fizemos uma biblioteca de turma, e depois fazíamos o resumo e o que achávamos do livro./*

*A: é. A Português, normalmente eu costumo escrever, porque este ano a professora até é simpática e gosto das aulas. Mas, assim físico-química não gosto. (AR)*

*/eu não gosto de escrever na escola porque escreve-se muito e não se pára de escrever. E se nós fazemos uma coisa de mal, o professor castiga e o castigo é sempre escrever alguma coisa. Sempre, sempre, sempre – isso é que eu não gosto! E agora já na primária é que não. É que já nós escrevíamos quase tudo resumido... nós escrevíamos a lição, abríamos o sumário... e mais nada. (S)*

Os professores do 1º CEB ou, como nos dizem os alunos, da “Primária”, têm um papel muito importante na adesão do aluno à escrita e na forma como o próprio aluno se vê enquanto escrevente. É precisamente nesta fase que se demonstrou que o aluno começa a construir representações em relação à escrita forjadas em meio escolar e extremamente ligadas às práticas pedagógico-didáticas (Barré-De Miniac, 2000, pp. 114-115):

*Quando entrei para o 1º ano, era um bom aluno, só que dava aqueles erros ortográficos gravíssimos, só que aí a professora ajudou-me um bocado e eu comecei a melhorar cada vez mais; enquanto andei em Vilar até ao 3º e depois fui para a Vera Cruz no 4º e aí a professora era amiga da minha avó e vivia mais ao l..., vivia, vivia perto dela e eu aproveitava que ela vivia lá e ia estudar, ela ajudava-me um bocado a estudar. (R)*

*E quem é que te ensinou essas técnicas, que tu usas? Por exemplo, o reler, o rever?*

*S: e, é na primária. A minha professora, ela dizia sempre para nós lermos, temos tempo, para ler, rever... Só que às vezes nós atrasamo-nos, temos de entregar.* (SI)

A questão da “gravidade” dos erros ortográficos, para R, e a importância de ler e reler, com tempo, o texto escrito, para SI, são concepções que remontam à escola primária.

O tempo de escrita, evocado por SI, aparece com estatutos muito contraditórios nos discursos dos sujeitos – por um lado, “têm tempo”, mas, por outro, “atrasam-se, têm de entregar”. Apercebemo-nos de que os sujeitos não têm uma noção muito exacta dos tempos que eles próprios e os colegas demoram a escrever determinados textos, sugerindo sempre tempos muito breves, como se escrever rápido fosse sinónimo de facilidade na escrita e de escrever bem. A título de exemplo, quando, na sessão 7 da oficina, atribuímos a cada aluno um texto de um colega com instruções orientadoras (anexo 8 – documento 13) para “escrever umas linhas sobre um texto da autoria de um colega teu” (comentário para constar do “livro de textos” da turma), perguntámos “Achas que o autor deste texto demorou muito tempo a escrevê-lo? Justifica a tua opinião.”. E, efectivamente, obtivemos tempos que, quando indicados quantitativamente, variam de 5 a 30 minutos, no máximo. O tempo de escrita de um texto depende, segundo os alunos, de três factores fundamentais:

i) da sua extensão - *são só meia dúzia de linhas* (H);

ii) da facilidade do tipo de texto em si - *este texto dá pelo menos para dez minutos. Uma reclamação escreve-se muito rápido* (JAN); *Acho que não porque não é um texto de inventar, foi algo que aconteceu de verdade, por isso não deve ter custado nada.* (SO);

iii) da facilidade do autor na escrita - *este texto para mim também eu poderia demorar, mas para outros não, mas para o menino(a) que escreveu não deveria ter demorado.* (S)

Talvez JAN julgue que uma reclamação se escreve muito rápido por ter sido “verdade”, como também pensa SO, e por o autor “saber tudo o que se passou”. Porém, é necessário ressaltar que o texto lido por JAN era uma carta de

reclamação, mas escrita em contexto escolar, a partir de uma situação fictícia, na aula de LP – actividade em que o próprio participara. Mesmo assim, não só não identificou o contexto da actividade como também julgou que a situação descrita era verdadeira<sup>35</sup>. Quanto a S, uma vez mais nos evidencia a postura de inferioridade em relação à escrita em que se coloca. Merece, ainda, um comentário o facto de que ninguém, nesta actividade, indicou tempos superiores a 30 minutos para a composição de um texto. Talvez porque alguns alunos, como M e R, não contabilizem o tempo de “pensar” (reescrever, corrigir...) quando indicam o tempo de escrita de um texto! Deste aspecto só nos demos conta nas segundas entrevistas:

*I: há bocado disseste que demoraste para aí uns 20 minutos, mas esses vinte incluem o tempo que tu demoraste a pensar, a apagar...*

*M: não... ia escrevendo e as coisas iam saindo da cabeça...*

*I: mas esses 20 minutos incluem o tempo de riscar, de a professora dizer que está mal, para fazer diferente?*

*M: não, isso foi atrás.*

*I: ah, mas tudo isso faz parte do teu percurso até fazeres o texto! Quanto tempo demorou desde o primeiro momento de todos em que pegaste no lápis para fazer até acabar?*

*M: para aí uns 35 minutos. (M)*

A brevidade das actividades de escrita e o hábito (e a representação) de escrever “de jacto” decerto fazem eco nesta inaptidão para imaginar a escrita de um texto ao longo de mais tempo, várias horas ou, até, dias. Excepção feita a B, que, como teve a experiência de escrever um texto extra-escolar em dias diferentes, também supõe que isso possa ter acontecido com o colega (também levanta a hipótese – tendo acertado - de que o texto do colega é extra-escolar) – *Talvez o tenha escrito dia a dia, porque é preciso ter imaginação, e ganha-se imaginação com concentração.*

---

<sup>35</sup> O aluno escreve no diário: *Interessa porque também sou cliente da sapo Adsl e fiz várias chamadas de voz, a pensar que eram de borla mas já vi que não! ☹ Quando acabei de ler o texto fiquei naquela, porque agora o meu pai vai-me dar nas orelhas.*

Seja como for, um texto de boa qualidade requer tempo para ser escrito – *Talvez tenha demorado um pouco, porque a maneira como escreveu o texto foi um pouco cuidadosa* e um texto considerado mau *só deve ter sido feito à pressa! 5 min*, conjecturam AR e JA, respectivamente, acerca dos textos de colegas que comentaram.

A reflexão sobre os tempos de escrita é, pois, muito esclarecedora relativamente ao modo de verbalização sobre a escrita destes sujeitos – de facto, ficamos a saber os factores que conseguem equacionar como condicionantes do processo de escrita e apercebemo-nos de que são incapazes de prever o tempo que poderá, eventualmente, demorar a fazer a gestão textual e linguística do texto, por exemplo para a adequação ao destinatário, a um registo de língua mais formal. Esta adequação pragmática dos textos foi sendo, no entanto, objecto de reflexão e de consciencialização ao longo da nossa intervenção; na sequência disso – supomos – MJ assinala, na última sessão, que é muito importante considerar esta questão para escrever bem – *pois para um presidente não se vai escrever “então meu, tá tudo?”*. Por outro lado, também existe a dificuldade de se colocar de um ponto de vista mais reflexivo, que pressupõe um distanciamento da experiência particular e uma projecção em situações não vividas – actividade que exige uma certa modalização, em choque com quem não entrou nas lógicas escriturais escolares: *Não faço ideia, não fui eu que o escrevi* (M) é disso exemplo, pois M acha que só saberia o tempo de escrita de um texto se fosse ele o seu autor, bem como a dificuldade que algumas raparigas tiveram, nas sessões 3 e 4, para responder à questão “Achas que também terias conseguido escrever algo com a mesma função destes textos? Porquê?” – na realidade, as alunas não se centraram na intencionalidade das cartas lidas – reclamar, argumentar, exigir uma solução melhor –, não conjecturando que saberes e competências já teriam para conseguir escrever este tipo de escritos, mas responderam dizendo que não sabiam bem pôr-se no lugar dos remetentes, porque nunca passaram pelo mesmo...

Outra questão prende-se com o facto de dar, aos alunos, um período razoável de tempo para escreverem sozinhos – que, no entender dos

professores, é suficiente para “escrever bem, com calma”, atendendo a todos os processos que essa escrita implique. Nestes casos, os alunos podem não saber o que fazer, sozinhos, com tanto tempo e, normalmente, distraem-se a conversar e, só depois, se apressam a escrever (R). O oposto também parece acontecer – terem tempo de menos e queixarem-se de que não revêem por falta de tempo ou que disseram aquilo de que se lembraram, não tiveram tempo de pensar em mais nenhuma ideia:

*I: portanto, o rever e ler, ham, o reler e o rever, tu, tu costumavas fazer isso frequentemente?*

*S: sim, só quando não tenho tempo... tenho de entregar logo, na escola. Agora se for a escrever um texto em casa, tenho tempo... de ver... (SI)*

Julgamos, portanto, que é importante, também, equacionarmos a gestão dos tempos de escrita e prever a actuação propositada de vários mediadores em sala de aula – os colegas e o professor.

Os professores têm, ainda, uma tarefa importante quando se trata de ajudar os alunos a superar as suas dificuldades de escrita, embora surjam, também, outros mediadores – os explicadores, para compensar a falta de tempo dos pais:

*há alguém que te ajude a superar essas dificuldades?*

*R: às vezes a prof, a professora de Português e a minha mãe e o meu pai.*

*I: hm hm. E tu, e como é que eles te ajudam a...*

*R: se eu estiver a escrever e eles estiverem a ver, porque eu normalmente, às vezes, quando eu escrevo textos, eles, eu peço-lhes a eles para eles lerem, e eles detectam os erros e normalmente dizem “Rita, não é assim que se escreve” /*

*I: ham, e a, o papel da professora, também é nessa linha que ela actua contigo?*

*R: a professora diz-nos... normalmente, nós corrigimos os textos uns dos outros e os erros que damos, temos de escrevê-los umas certas vezes.*

*I: para fixarem a palavra bem?*

*R: é. (RT)*

*O que é que fazes para ultrapassar as dificuldades que tens?*

*A: peço ajuda. Normalmente é à minha explicadora, porque a minha mãe agora, como anda com muito trabalho e isso, mal está em casa e o meu pai também não percebe muito e isso... (AR)*

*R: com a minha explicadora; e um pouco menos com os meus pais, porque agora é mais trabalho para eles, porque têm dois filhos, que sou eu e a minha irmã [exacto] e depois o trabalho é muito, e vêm chateados do trabalho (riso), não dá tempo para nós. (R)*

Uma vez mais, as referências às dificuldades incidem na ortografia das palavras, embora possamos imaginar que não serão, apenas, essas as dificuldades que os alunos manifestem nos seus textos. Porém, só nos sabem falar destas questões, reproduzindo estes discursos relativos à ortografia – talvez porque, efectivamente, sejam os que mais ouvem. Este aspecto leva-nos a questionar o modo como são feitas as instruções de reescrita e de revisão, o modo como o professor assume o seu papel de mediador nesta fase do processo de produção textual, que implica muito mais do que o de corrector que, *a posteriori*, detecta erros superficiais. Evidentemente que há aspectos que relevam na escrita dos textos – como um uso inadequado de um registo oral em situações formais de escrita, textos sem estrutura lógica, textos “incompletos” porque carecem de informações necessárias... para só referir alguns – em que é necessário intervir, que urge aperfeiçoar; o modo como isso é feito é que terá de ser repensado. Caso contrário, continuaremos a formar alunos que nos falam de caligrafia, de ortografia e de pontuação como condições de boa escrita, mas que escrevem com um elevado grau de insegurança, muito “ao calha” – pois é imprevisível a nota que vão ter – e, ainda, que, por vezes, são confrontados com notas negativas nos seus textos e não entendem porquê nem sabem o que fazer para mudar essa situação. Por outras palavras, julgamos que é necessário que as actividades de (re)escrita sejam passíveis de desenvolver, nos alunos, uma consciência metalinguística e metatextual que os torne paulatinamente mais autónomos e mais seguros como escreventes, capazes de tomar opções e de as fundamentar.

### 3.1.4. Estratégias de aprendizagem

Nos pontos anteriores, embora pondo o enfoque noutros aspectos, já fomos citando algumas falas dos sujeitos que referenciam estratégias de aprendizagem a que recorrem – técnicas, vias de superação de dificuldades, “truques”. O “grau de profundidade” ou de desenvolvimento das respostas acerca deste tópico varia muito, desde uma indefinição típica –

*/Que técnicas é que tu usavas para escrever um bom texto?*

*A: uma letra bem feita, os erros ortográficos...*

*I: tentavas evitá-los, era?*

*A: hm hm.*

*I: mais, se é que há mais.*

*A: sei lá... (...) (AD)*

- a uma explicitação de alguma tarefa concreta a que o sujeito recorra com frequência, por verificar que obtém bons resultados, como também já aconteceu com AL.

O recurso a livros ou à ajuda de explicadores também é referido:

*/normalmente costumo pedir à minha explicadora ou então vou aos livros ver assim as palavras para ver se está certo ou errado. (AR)*

Uma técnica explicitada por alguns sujeitos – AR, JA e SI – é, no momento de escrita, procurar lembrar-se de leituras feitas, outros textos que tenham escrito e/ou ouvido e outras palavras:

*Que técnicas é que tu usavas para conseguires um bom texto?*

*A: lembrar-me de coisas que escrevi.*

*I: para conseguires recheiar o texto?*

*A: sim.*

*I: com conteúdo?*

*A: sim.*

*I: mais alguma coisa?*

*A: também me lembro dos livros, do que leio... algumas histórias...*

*I: quem é que te ensinou essas técnicas?*

*A: aprendi sozinha. Lia, ham... ouço os textos dos meus amigos e tiro ideias.*

*I: como? Ouves os textos?*

*A: sim, normalmente. Ham, nos anos anteriores, fico assim com aquela ideia e...*

*I: mas costumavam ler os textos uns dos outros, era?*

*A: no quinto anos, líamos muitos textos uns dos outros.*

*I: essa tal professora que vos motivava muito? Os textos que escreviam lá na aula, não era?*

*A: na aula e em casa... muitas vezes até nos testes. Líamos sempre. (AR)*

É frequente, em AR, a evocação das aulas do 5º ano e da professora que “motivava” para a escrita; desta vez, foi aduzido mais um aspecto que nos parece relevante: o facto de AR beneficiar da audição dos textos dos colegas, o que significa que esta estratégia granjeou não só contribuir para outras escritas mas também divulgar escritas feitas: os textos eram escritos na aula ou em casa e eram lidos na aula. Esta socialização dos escritos dos alunos parece-nos, de facto, um aspecto a valorizar em sala de aula, tendo em conta a natureza social da actividade de escrita.

Decorar, fazer resumos e exercícios também podem contribuir para aperfeiçoar as competências de escrita, segundo JA. A imaginação também parece ser necessária, no entender de alguns sujeitos como B e SI – *imaginar, ham... imaginar palavras, não sei!* – que, como vemos, acentuam a necessidade da imaginação para arranjar as “palavras certas”, eventualmente na linha do que ouvem dos professores – “Achas que para escrever é preciso “imaginação”? *Sim eu acho que sim, é o que alguns dos professores dizem por aí (infelizmente) (S, sessão 5, diário de bordo).*

A leitura também é referida algumas vezes como uma estratégia que alimenta a escrita, sendo aconselhada pelos professores:

*S: ham, ler. A minha professora, ham, do sexto ano, ela dizia para ler muito, porque eu dava alguns erros e... dizia para eu ler e aconselhava-me livros e isso. (SI)*

“Pensar”, “esforçar-se”, “desenvolver” e (para) “ter originalidade” são palavras-chave, como vimos em pontos anteriores, quando se pretende alcançar um resultado satisfatório no texto escrito. Nem sempre este pensamento é auxiliado pelo “rascunho”, embora alguns alunos lancem mão deste “método” e nos expliquem como o fazem:



*B: primeiro, fazer talvez um rascunho... para ver se está bem... depois consultar talvez um dicionário...pa... pa... tentar procurar um sinónimo melhor para essa palavra... acho que é isso. (B)*

*Tinha, primeiro, de pensar, uma ideia que me viesse à cabeça, começava a escrever. Ia desenvolvendo o texto. (H)*

*/acho que começava a escrever a lápis, em rascunho, que era para depois começar a passar e, enquanto ia passando a caneta, ia acrescentando mais algumas coisas [hm hm] que me viessem à cabeça. (H)*

Usar o lápis para fazer o rascunho e a caneta para passar a limpo foi algo que H viu fazer na televisão e a que recorre. Também no uso do rascunho vemos a centração mais no uso de palavras ou no acréscimo de ideias que se justapõem ao já escrito do que na estrutura e organização textual, por exemplo; aliás, JA é o único que manifesta alguma preocupação com a estrutura textual.

Uma expressão que, como acabámos de ver, H usa em dois momentos diferentes – “vir à cabeça” – poderia constituir-se quase em mais uma concepção da actividade de escrita e, simultaneamente, uma estratégia de que os alunos lançam mão:

*Mj: normalmente na escola dão um tema, assim. E quando não dão, assim, olha, vem-me assim uma coisa à cabeça e escrevo! / I: não fizeste um plano?*

*Mj: não, raramente faço; quase nunca até. (MJ)*

Porém, ficar sujeito àquilo que “vem à cabeça” é passível de um grande grau de imprevisibilidade – nunca se sabe muito bem como a escrita do texto vai correr – aliada à disposição do momento, sobre a qual os alunos parecem não ter controle:

*I: portanto, se tiveres de escrever outro texto, não sabes nada para escrever melhor; fazes ao calha e depois vês o que é que sai.*

*Mj: é, às vezes.*

*I: é assim? Ou estou a interpretar-te mal?*

*Mj: depende... (???). se... se estiver com boa disposição, até sou capaz de voltar a ler aquilo para ver se está bom ou assim, mas há dias em que estou num dia não e nem me dou ao trabalho. É como vai, é como calha.*

*I: ham, então olha, ham, esse reler é uma coisa que tu achas, quando estás em dia sim, é uma coisa boa para, para verificar como é que aquilo está.*

*Mj: até num dia não, só que...*

*I: só que, no dia “não”, não tens pachorra... não é?*

*Mj: é.*

*I: então, este reler é uma técnica que tu achas boa para o texto ficar melhor?*

*Mj: sim.*

*I: permite-te verificar se existem coisas que te escaparam.*

*Mj: sim.*

*I: que mais? Que mais é que reler permite?*

*Mj: hum... há coisas que eu, às vezes, como letras das palavras e o reler ajuda-me a corrigir [hm hm], a detectar acentos e isso... (MJ)*

Assim, poderíamos dizer que a estratégia de aguardar o que “vier à cabeça” é quase uma *não-estratégia*, a colmatar com outro tipo de actividades – individuais, em pares, em grupos, colectivas – de leituras, debates, geração de ideias... que auxiliem os alunos a planear com mais afinco o conteúdo a mobilizar nos seus textos.

MJ referiu, todavia, uma outra estratégia que nem sempre usa por falta de paciência: reler. Ler várias vezes, rever e reler são estratégias que mais alguns sujeitos referem como forma de detectar erros ortográficos, pontuação e repetições (aspectos microestruturais):

*erros: b, v...pontuação também [ah, hm hm] e também, e também, para não repetirmos; às vezes eu repito muito, quer, muitas palavras – ele, ela, ela, alguma coisa assim e r..., rever, reler, tentar que esteja tudo bem feito. (SI)*

*R: leio várias vezes o texto e, se detectar erros, corrijo. (RT)*

Aquilo que poderíamos questionar era que modos de trabalho didáctico poderiam guiar os alunos nesta revisão de que já falamos, mas que fosse orientada para outros aspectos “em avaliação” no texto, de acordo com critérios estabelecidos *a priori*, nomeadamente os aspectos macroestruturais de determinado género textual.

Duas concepções de escrita que são, simultaneamente, duas formas de escrever, contrastam entre si – uma delas é o “escrever e pronto”, explicitado por MJ e S, e outra é *concentro-me e escrevo* (RT), também advogado por SO. Estas alunas evidenciam um percurso escolar muito diferente: MJ e S nunca reprovaram, a primeira tem 4 e a segunda, 3 a Português; RT e SO, aparentemente reveladoras de uma postura de maior maturidade face ao processo de escrita, não são as “típicas” melhores alunas – ambas já reprovaram (RT, duas vezes), embora RT tenha 4 a Português e SO, 3. Isto significa que não podemos considerar que uma boa nota na disciplina de LP indicia domínio de técnicas escriturais variadas e de alguma maturidade a escrever; isso pode verificar-se mas também pode significar que o aluno domina determinadas práticas, exercícios ou matérias que convoquem outras competências para além da escrita.

Aprender novas palavras e dominar o seu significado para conseguir diversificar o vocabulário é uma preocupação que aparece com alguma frequência. R fala-nos bastante deste aspecto:

*ponho letras, palavras dum lado que eu não sei o significado e, depois, quando acabo as perguntas que eu sei, vou perguntar à professora o significado daquelas palavras, / Uma vez no teste eu escrevi lá uma... ham... uma palavra que não sabia mesmo nada do que é que significava, / eu estava mesmo à beira da negativa e da positiva [exacto] e aquela palavra deu-me sorte para ter positiva (R)*

*/Quando tu arranjas um grupinho de palavras para pôr ao lado, para depois inserires, ou não inserires, num texto conforme o sentido que tenha, esse, esse, isso é com o objectivo de quê? De diversificar o vocabulário?*

*R: sim.*

*I: e de mais alguma coisa?*

*R: e de saber os significados. A maior parte é para saber os significados. (R)*

R é um aluno que tem nível 2 na disciplina de Português; ele considera que o domínio das palavras certas pode trazer-lhe a positiva, como, aliás, ele conta já ter ocorrido.

Escrever mais também parece ser uma boa estratégia, embora S, que também a verbaliza, ainda não a tenha posto em prática. R defende mais escrita, sobretudo nas aulas:

*/no decorrer de uma aula, é a mesma coisa que estar-te a dar a aula toda a falar e faz... copiamos poucas vezes, e escrevemos. Porque, as professoras, em casa, estudam o que vão dar na aula seguinte e sabem o que é que vão escrever no quadro. Então, o que às ve... o início é escrever a lição e o sumário... e depois é escrever o que estamos a dar... e depois é o resto da aula quase toda a falar. E eu distraio-me muito quando as professoras começam a falar; e quando começo a escrever, estou mais atento à aula.*

R admite conseguir reter muito mais a atenção na aula se estiver mais tempo a escrever do que a ouvir. Todavia, vale a pena recordar o que a este propósito sugeria RT, para quem valia mais a pena investir numa escrita compositiva e não numa escrita-cópia do quadro.

Escrever sozinho, segundo R, também parece ter muitas potencialidades:

*sinto que estou... ao mesmo tempo que estou a escrever, estou sozinho, parece que estou acompanhado por mim próprio, por duas pessoas, que sou eu e a minha alma gémea. Penso que estou... em vez de estar sozinho, às vezes penso que estou colecti..., a fazer um texto colectivo, a escrever um texto colectivo, mas não; estou, estou a fazer um com a minha alma gémea, mas, ao mesmo tempo, escrevo sozinho, que é isso que eu às vezes chego a pensar e às vezes também penso que sou maluco (riso)... estou a falar... às vezes começo eu a escrever uma coisa, começo a ler e parece que estou a ler para o meu colega, para o meu, para a minha alma gémea, mas não. Estou a ler e os meus colegas à frente dizem-me para eu me calar, para escrever no, na, no papel. (R)*

Porém, se, neste momento da primeira entrevista, R defendeu uma escrita solitária em que não se sente só, mais tarde, na entrevista, também fala das vantagens do trabalho de grupo como forma de colmatar a insegurança que sente no manuseio de conteúdos em respostas sobre a matéria, como já vimos. Estão aqui, claramente, dois contextos de escrita, associados a temáticas e a propósitos diferentes; com efeito, a escrita solitária de R, que ocorre na escola e em casa, é a “sua escrita” pessoal, “extra-escolar”, em que não se sente inferiorizado nem inibido, mas realizado. Explanaremos esta distinção noutra

parte, mas não podemos deixar de relembrar que uma das finalidades da escola também é fazer com que o aluno, ao escrever, se sinta realizado e satisfeito.

Escrever e mobilizar conteúdos dados numa determinada disciplina é uma tarefa escritural recorrente na escola, mormente em provas de verificação de conhecimentos. Aqui, o trabalho de grupo não pode valer a R:

*I: e como tu gostas mais de escrever na escola, por que é que os testes é um caso à parte? Por causa da avaliação?*

*R: sim, por causa da avaliação. Porque... depois fico ansioso para saber a nota que tive e isso... e depois vou a ver e tenho negativa e eu fico chateado comigo próprio.*

De facto, nos testes, os alunos têm de accionar saberes de várias ordens – da matéria verbal e da matéria disciplinar – dando respostas correctas, sob o ponto de vista linguístico, e completas, sob o ponto de vista do domínio do saber em acção. Nem sempre este equilíbrio é conseguido e o tempo não abona a favor dos alunos:

*I: consegues sempre aperceber-te de alguma coisa que te tinha falhado?*

*S: às vezes. Às vezes eu escrevo palavras e esqueço-me de ler, esqueço-me de acabar, com a pressa. Às vezes nos, nos testes, tenho de escrever um texto no fim e, e não tenho tempo de reler. Depois, quando a sôra corrige, é que eu vejo “ai, está tudo mal!”, que eu vejo assim os erros que me faltaram.*

*I: pois. E quando tu tens tempo de reler, já vês que fica melhor?*

*S: pois. (SI)*

SI dá, ainda, um exemplo de uma estratégia pedagógica que, para si, funciona muito bem como favorecedora do desenvolvimento da escrita e da imaginação – apresentar uma imagem e/ou um tema de escrita:

*Se a sôra der um tema ou uma imagem, ham, a partir dessa imagem ou desse tema, tem, vem-me logo uma história à cabeça... imaginação.*

De facto, admite que precisa deste ponto de partida, uma orientação para escrever, para seleccionar assunto para discorrer; caso contrário, sentir-se-ia perdida:

*S: eu gosto de escrever quando a sôra ou alguém dá uma imagem ou um tema e nós, de livre vontade, nós escrevemos o que é que nos vem à cabeça e quando temos de*

*dar, quando nós é que temos de dar um tema, há muitos, muitos temas e muitas histórias que podemos contar e não vem nada à cabeça.*

Aparentemente, poderíamos supor que o mote “escrevam o que quiserem” seria propulsor de abundantes escritas; não obstante, se, fora da escola, os alunos se vangloriam de “escrever o que querem”, têm noção de que, na escola, algo mais lhes é exigido e precisam de alguma orientação no sentido, por exemplo, de seleccionar algumas ideias de forma a não apresentar um texto caótico, mas que tenha algum rumo, como nos diz R – *quando a professora manda fazer, eu gosto de escrever mais porque eu tenho um rumo, uma história – ou “algum nexo”, no dizer de S.*

Os alunos têm consciência, também, de que não podem “escrever como quiserem”, mas devem primar por apresentar textos “muito bem escritos... muito bem desenvolvidos” (SO); aliás o cuidado de separar a escrita escolar da grafia típica dos ambientes virtuais, como o *Messenger* – *se eu usasse esta escrita na escola, os professores passavam-se* (MJ, sessão 5) – é referido, ainda que nem sempre concretizado:

*/como nós estamos habituados a mandar sms's e no Messenger [exacto], a mim já me aconteceu num teste, que foi kapas e isso, e eu tirei uma nega, pronto. Às vezes, porque nós começamos a habituar-nos a escrever daquela maneira/* (SO)

A cópia de textos é habitualmente referida pelos alunos; todavia, temos de distinguir duas situações de cópia. Primeiramente, o excessivo “copiar do quadro” que, como vimos, mereceu algumas críticas de alguns adolescentes, a que se junta AR:

*I: e vocês aprendem muito com isso de passar, copiar?*

*A: não. Eu, pelo menos, não aprendo. Eu... não consigo memorizar assim.*

*I: então?*

*A: eu, normalmente, memorizo é a pessoa ler alto e eu estar atenta a ouvir. Assim memorizo. Ou então a ler alto, em casa... memorizo. Mas assim a passar não consigo memorizar nada.* (AR)

Em segundo lugar, a outra situação de cópia é a transcrição manual ou a computador de outros textos que colham a adesão, a simpatia, a identificação

do aluno. R chega a copiar textos ao mesmo tempo que, em aula, são lidos em voz alta:

*R: e eu costumo, quando estamos a ler um texto, costumo mais copiar esse texto, que é para, quando eles estão a ler, eu estou a escrever, que é para estar atento ao texto e estar a escrever, para... como é que eu hei-de dizer... ficar a saber mais do texto e ao mesmo tempo ficar apontado no meu caderno, porque eu, às vezes..., agora não faço tanto como dantes; no 6º ano escrevia muitas, muitos textos no caderno e houve uma vez que a minha mãe foi ver o meu caderno para, que no dia a seguir era para apresentar à professora e ela “Ricardo! Tu vais ter uma excelente nota neste, neste caderno porque está bem organizado e tem muitos textos escritos”. E eu “Não sei, não, mãe, porque demasiadas vezes a professora manda-me ler e eu não sei onde é que estou”. (R)*

Apesar de, com esta prática, se perder da leitura, consegue, tal como a mãe previa, uma apreciação muito positiva do caderno diário por parte do professor.

Estes indícios levam-nos a crer que, apesar de alguns alunos não se identificarem com o papel de “passadores” de textos (esquemas, apontamentos...), reconhecem ainda muito sentido na técnica de cópia, uma das primeiras, desde a escola primária. O gosto pela cópia, também diagnosticado e analisado mais em profundidade por M.-C. Penloup (2002), está associado ao passatempo e a um certo comprazimento estético bem como à criação autoral que, contra a expectativa, é possibilitada pelas cópias – através da inscrição da marca pessoal dos alunos, que assinam as cópias e as ilustram com figuras, colagens. Esta será uma etapa de produção escritural com um papel mediador não negligenciável na construção da identidade de um sujeito leitor e escritor, porquanto beneficia a apropriação crescente de intertextualidades.

Achamos que a fala de MA sintetiza muitas das técnicas que todos os colegas invocaram e que lhe *saíram agora da boca*, desde a preocupação com os aspectos microestruturais, à leitura, cópias (incentivadas pela mãe), treino, o vocabulário, em fiel reprodução dos conselhos da mãe:

M: *para já tinha que treinar muito a minha escrita, tinha que tomar mais cuidado com os erros, com os acentos... com as falhas...*

I: *que técnicas é que tu usavas para conseguires chegar a esse resultado bom?*

M: *fazendo cópias, lendo... muito... Às vezes é mais para a leitura, para aperfeiçoar. Mas, às vezes, a ler, nós até nos entra algumas coisas... lendo, escrevendo... ham... entender o que está... o que a palavra quer dizer, que é para a usarmos no sítio certo, não, e no... ham, e... usarmos no sítio certo.*

### 3.2. Atitudes

As atitudes relatadas pelos sujeitos em relação à escrita escolar são muito díspares, como, aliás, já indiciavam as respostas ao avaliador V8, no questionário. Nesta parte, não releva o processo de escrita e as “atitudes cognitivas” dos sujeitos ou estratégias de aprendizagem ou de escrita, para alcançar um bom texto. Interessa-nos a dimensão atitudinal perante a iminência de uma tarefa de escrita, durante essa tarefa e no final da mesma – saber, portanto, que comportamentos a escrita escolar desencadeia nestes sujeitos.

Muitas vezes, a escrita “apanha desprevenidos” os alunos que, no momento, não se sentem preparados, com vontade ou inspiração para realizar a tarefa, não se coibindo de manifestar a sua relutância e, mesmo, rejeição pela actividade ou, no decorrer do processo de escrita, evidenciando instabilidade e insegurança:

*/a sôra manda escrever o texto “és feliz”, só que eu não vim à aula, e depois também, se eu escrevesse eu também não sabia aquilo que eu ia escrever e também nesse exacto momento não sei se me apetecia escrever ou não e se fosse, por exemplo... gosto mais de escrever em casa ou assim num sítio onde eu esteja sozinha assim sem ninguém a fazer barulho, mas é... aquilo que eu... sei lá como é que hei-de dizer, aquilo que me vem à cabeça, sei lá, sobre mim<sup>36</sup>. (AD)*

S: *eu olho para o tema e dá-me muitas ideias, sinto que é fácil. Mas depois ao escrever já é... não me vem palavras, é isso. (SI)*

---

<sup>36</sup> A aluna acabou por não fazer o texto.



É frequente a maior parte dos nossos sujeitos falar do ambiente de barulho da sala de aula como perturbador e inibidor da escrita; dizem que precisam de concentração e que, muitas vezes, ficam aborrecidos e cansados porque não encontram condições (ou também não as criam) para desenvolver o seu trabalho:

*Às vezes começo-me a animar, só que outras vezes começo-me já a cansar, porque começam a fazer bué de barulho... e não consigo... (SO)*

*/um bocado atrapalhada (riso) porque... / por causa dos colegas, eu não gosto de ter muitas pessoas ao pé de mim e eu estou a fazer um texto. Mas se estivermos a falar sobre nós ou assim a copiar... copiar, aí tudo bem, eu concentro-me melhor. Mas se for fazer um texto sobre nós ou assim, atrapalho-me toda. Alguns começam a falar... e eu esqueço-me de tudo o que é para fazer depois... (AL)*

A contrario, diz-nos R:

*R: é, um bocadinho barulhenta.*

*I: mas isso é bom para ti? Diz-me lá...*

*R: às vezes, é, porque, quando estou em casa, é muito silêncio, e eu, parece que me distraio com o silêncio; e eu, com o barulho, eu posso estar a estudar, mas sei que estou a estudar aquilo que estou, que está à minha frente. (R)*

Por estes motivos e por a escrita exigir um esforço significativo de organização textual (AL), AL prefere escrever individualmente, bem como AD que, como vimos, prefere escrever em casa – *porque em casa temos mais inspiração do que na escola. Porque em casa estamos relaxados sem professores a chatear, com mais paciência e isso dá-nos inspiração de fazer algo porque a inspiração vem de não sermos obrigados a tê-la quando não queremos (SO, sessão 5)* – tendência que AL também confirma:

*Mas escrita, não gosto de fazer em grupo; só individual. Tenho mais... fico mais concentrada. Prefiro assim.*

*/porque preciso de meter aquilo tudo em ordem. De princípio... tem de ter princípio, meio e fim; se não tiver, eu... desisto. [hm hm]. Não sou uma pessoa de desistir facilmente, só que... desisto mesmo...*

*Esses... textos lá na escola escrevo mas é pouco. Quando eu estiver sozinha é que escrevo. Mas quando estiver fora, aí escrevo muito mais.*

Na oficina que implementámos, a questão do ambiente de perturbação criado por alguns colegas também não deixou de ser invocada por alguns adolescentes como desfavorável, tal como refere AL, na sessão 4 – *Gostei muito da sessão de hoje, mas não gostei de algumas pessoas estarem sempre a falar, mas de resto gostei de tudo*, indicando explicitamente, na sessão 7, a necessidade de estar na sala de aula com silêncio para ter inspiração para escrever.

Por nos termos apercebido de como os alunos intuía esta necessidade de concentração para escrever – que denominavam, inicialmente, muito mais de “inspiração” e “disposição” – foi recorrente, ao longo das sessões em sala de aula, a nossa solicitação de que cumprissem a tarefa em silêncio e concentração, sob pena de comprometerem uma reflexão (e a nossa investigação) que gostaria que fizessem, sem interferências dos colegas nem distrações. Esta nossa solicitação de *silêncio, concentração e trabalho* não passou despercebida aos alunos e foi percepcionada, por quase todos, como a maior exigência que lhes foi feita neste projecto<sup>37</sup>, em que grande parte dos alunos subscreveriam as palavras de SO, que nos disse *Escrevi muito mais, nunca escrevi tanto*, comparando com as aulas das outras disciplinas. A propósito da atenção e concentração necessárias, é de notar um comentário de JA que, apesar de ser o aluno mais proficiente na escrita escolar, escreve no diário de bordo – *mas quase nunca me concentro mesmo a sério para escrever. Tenho sempre de fazer pausas*. (sessão 9) –, como se o resultado da verdadeira concentração fosse uma escrita “seguida”, sem interrupções...

Não raro, usávamos as palavras dos alunos para os confrontar – se eram os próprios a reconhecer o ambiente de sala de aula desfavorável à escrita,

---

<sup>37</sup> Cf. diário de bordo, sessão 10, questionário final (anexo 8 – documento 20).

desafiávamo-los a gerar um ambiente propício, para que se sentissem bem a escrever. De facto, houve verdadeiros momentos de escrita individual, como registámos nas notas de campo da sessão 5 – “Grande momento da aula este em que ninguém falava e só se ouvia o barulho das canetas”. Porém, no início desta sessão, quando comunicámos aos adolescentes que, nesse dia, passariam grande parte do tempo a escrever, perguntámos quem eram aqueles para quem esta tinha sido uma má notícia: 9 alunos puseram o dedo no ar; os restantes acharam que era uma notícia “mais ou menos”... Contra a “disposição” de mais de metade dos alunos, nesta aula, houve, no cômputo geral das sessões, mobilização na escrita e, portanto, terão sido vários os motivos para isso, que, ao serem enunciados pelos próprios, deixam entrever não só formas diversas de se relacionar com a escrita em sala de aula como também a existência de motivos novos que conduziram a modificações nessa relação – pelo menos, no âmbito da oficina; ficámos, contudo, sem saber se estas mudanças se repercutiram na atitude para com a escrita nas outras aulas e, em caso afirmativo, de que modo. Assim, a entrega à escrita nas aulas do projecto deu-se porque se aprendeu que *a escrita é mais importante que eu julgava* (MJ, sessão 10), porque foi descoberto *um interesse muito mais realista sobre a escrita* (SO, sessão 10) ou porque os adolescentes procuram ser fiéis ao compromisso assumido, mantendo uma promessa feita na 1ª sessão – *vou fazer os possíveis para ajudar neste projecto* (M), ou, ainda, por uma dimensão muito mais humana – *sentia que estava a ajudar alguém* (MA, sessão 10) e *acho que você merece que nos déssemos o melhor* (AD, sessão 10).

No que respeita à escrita escolar, na generalidade, as motivações para escrever não parecem inabaláveis nem muito variadas; dependem muito do professor e das estratégias que implementa (como AR já nos contou), da “vontade”, da “recompensa” (avaliação, se positiva):

*há bocado associaste a palavra aprender à palavra, à escrita na escola, não foi?*  
[sim, mas...] – *tu não vês isso como uma vantagem assim super importante?*

A: *sim, mas... não sei.* (AD)

*E quando, quando te pedem para escrever textos, tu não percebes por que é que te pedem?*

*J: para a nota. E se me pedirem sem ser para a nota, é... não percebo.*

*I: mas, ham, não sentes, ham, que estás a aprender alguma coisa, quando fazes certo texto?*

*J: às vezes certos, às vezes.*

*I: podes-me dar um exemplo?*

*J: hoje na aula de Português, estivemos lá a ler textos e a analisar<sup>38</sup> e eu, palavras que eu não conhecia de lado nenhum... (JAN)*

*S: esse é o problema. Alguns, tenho um lá na turma, alguns que não conseguem encher as linhas que são... Eu consigo! Eu ultrapasso, tanto como outros.*

*I: sabes por que é que isso acontece?*

*S: por vontade de escrever.*

*I: e no caso de quem não enche?*

*S: não tem vontade de escrever... está ali mais para o... está a fazer aquilo mais por obrigação... E aqueles que até enchem as linhas estão a fazer por livre vontade.*

*I: mas, de qualquer forma, foi uma coisa imposta pela professora. Por um, de um lado, é uma obrigação; mas tu não encaras como obrigação?*

*S: não!... até encaro de maneira realista, realista naquele sentido que é... estando a fazer isto, é para o nosso bem, não é para o nosso mal; ham, começamos a melhorar a nota, mostramos ao nosso professor, aos nossos professores o interesse do que escrevemos... (SO)*

Sente-se que a escrita é para aprender, para a avaliação, para provar que se sabe (escrever). SO, que declara adorar escrever e ter muita vontade de escrever, não sente o peso da obrigação escolar e responde aos pedidos dos professores de “livre vontade”, mas confessa existirem muitos outros colegas na situação oposta. O facto de escrever servir para aprender não parece convencer AD que, mesmo intuindo essa função da escrita, continua hesitante... JAN só

---

<sup>38</sup> Ao nosso pedido de exemplos de actividades de escrita, JAN responde, como aconteceu a outros sujeitos, noutros momentos, numa incursão pela leitura, que parece ser predominante.

compreende que o mandem escrever se esse trabalho se reflectir na nota; mesmo assim, a preguiça impede-o de investir nos seus textos:

*I: então por que é que tu não te esforças quando é para nota? J: (riso) sou preguiçoso. (JAN)*

São contradições como esta que também justificam um investimento no conhecimento da relação dos sujeitos com a escrita. Senão, vejamos: JAN, que se auto-retrata como “preguiçoso”, já fez textos que considerou “originais”, num contexto livre, de desafio pessoal:

*I: então responde-me a outra coisa: tu achas que consegues ser original?*

*J: em quê? Na escrita?*

*I: sim.*

*J: consigo.*

*I: e já conseguiste alguma vez? Lembras-te de alguma situação?*

*J: nos textos que escrevo nas férias, que ainda não encontrei.*

Apesar de só reconhecer utilidade na escrita para avaliação, não é aí que (se) investe tanto, mesmo sabendo que pode vir a ser prejudicado com essa atitude de desleixo. Algo se passa na escrita escolar quando nem a avaliação consegue mobilizar para o empenhado cumprimento do dever alguns alunos que, no entanto, foram capazes de escrever textos livres para ninguém, que consideram originais, sem, com isso, esperarem qualquer recompensa. Esta será mais uma evidência de que a escrita escolar não pode convocar o sujeito na sua dimensão epistémica, renunciando à sua dimensão identitária; mais ainda, a primeira está a ser posta em causa se não for articulada com a identidade do sujeito.

Na verdade, a dimensão da avaliação da/pela escrita é muito constante nos discursos dos sujeitos; saber que se é avaliado por aquilo que se escreve imprime, algumas vezes, aos sujeitos uma noção de responsabilidade porque essa situação de escrita vai acarretar uma classificação que pode ter consequências na nota trimestral; por outro lado, a esta responsabilidade pode associar-se a ideia de cumprimento de dever – a avaliação daria sentido ao esforço despendido para a execução da tarefa. Também poderíamos reflectir sobre o efeito inibidor que a avaliação (classificação) exerce sobre os sujeitos,

como nos relatou R anteriormente, mas interessava-nos chamar a atenção para outras questões: as modalidades de avaliação; centração no produto *vs* centração no processo; progressão. Excluindo agora todas as situações em que se escreve (ou se responde) para demonstrar e provar conhecimento adquirido, julgamos que as situações de escrita devem ser avaliadas diferentemente de acordo com diversos objectivos de aprendizagem; os processos de escrita e a evolução dos sujeitos, caso a caso, devem ser valorizados, de forma a que cada aluno acabe cada actividade de escrita mais seguro e com a certeza de que saiu dela mudado (Pereira, 2001), porque aprendeu algumas coisas que conseguirá, certamente, explicitar e mobilizar numa situação semelhante e já não com um sentimento de estranheza e de desconfiança vivido em momentos em que a opção pela escrita traiu as suas boas expectativas e os bons augúrios dos professores que a recomendam:

*/isto aqui é a coisa que eu acho mais estranha. É que, quando eu não estudo, e não escrevo nada e isso, tiro positiva. Mas quando eu faço resumos e isso, calha-me sempre negativa. Isso foi um, uma das coisas que eu mais achei estranha foi: não estudei para o teste de Português, tirei positiva; para Matemática não estudo, tiro positiva; para os outros, estudo, levo nega. Só que, por vezes, estudo, faço os resumos com muita atenção, e consigo tirar positiva. (SO)*

Esta jovem, no entanto, conseguiu encontrar um motivo para a escrita não ter funcionado – afinal, não escreveu sempre com muita atenção. Outros alunos há, porém, que não chegam a perceber os maus resultados e também não procuram percebê-los. Acerca da frequência da escrita e da avaliação, SO defende que se façam mais escritas, mas não *daquele avaliar que é “se tens nega, tens nega no final do ano, no final do período ou isso”* (SO); se for só uma nota, como a professora<sup>39</sup> disse, *provisória, acho que devia-se, devia ser aumentado também; mas não tanto, porque muitos alunos não gostam de escrever, até detestam a escola* (SO). Uma vez mais o não gostar de escrever equivale a não gostar da escola e, até, presumimos, a não gostar de estudar (Charlot, 2001a, 2001b; Charlot et al., 1992). A aluna, ao referir-se a uma nota provisória, está a mencionar a forma de “avaliação” das

---

<sup>39</sup> A aluna dirige-se a nós, referindo-se às sessões 3 e 4 da oficina “Eu, a escrita e os outros”.

respostas dos alunos a propósito de cartas de reclamação reais (sessão 3 e 4). Com efeito, houve uma discussão oral colectiva a propósito de vários aspectos relativos a uma escrita real, destinada a fazer reclamação e inserida em contextos sociais, após a reflexão escrita de cada sujeito. O objectivo, na discussão oral, era densificar as interpretações dos sujeitos e contribuir para que equacionassem mais elementos nas suas respostas escritas, tendo havido lugar, no final, a uma nota definitiva. Todos os sujeitos foram unânimes em reconhecer as vantagens desta forma de avaliação que, de certa forma, implica reescrita, valorização da progressão e foi *uma boa maneira de aprendermos a resolver e a conseguir fazer algo sozinhos* (MA) e *quem tinha má nota pôde melhorar o trabalho* (H). B ainda destaca que esta forma de avaliação permite *saber se melhorámos* e MJ diz que *não foi saturante*.

A questão do “porquê” e “para quê” escrever, das motivações para escrever ou do sentido que se reconhece ao trabalho de escrita ganham particular acuidade quando assistimos a uma recusa de certas práticas mais ou menos habituais e a uma afirmação da preferência por outras, ainda não experimentadas:

I: *n..., achas, não achas cansativo o ditado?*

S: *não. Estas aqui é que não gosto nada!*

I: *porquê?*

S: *são cansativas. Principalmente contar uma história inventada. E eu não sou uma menina de muita imaginação. E quando mandam fazer isso, fico muito aborrecida, muito chateada.*

I: *não sabes o que é que hás-de dizer?*

S: *não. /*

*/que textos é que tu escreverias com prazer, com mais gosto?*

S: *com mais gosto? Sobre mim.*

I: *o tema era sempre sobre ti. E se fosse sobre temas da actualidade, da sociedade? Por exemplo, sobre o aborto, sobre o tabaco, sobre a sida, sobre a prostituição... ham, sei lá... sobre os jovens que, que fumam haxixe, que se metem na droga muito cedo...*

S: *talvez escrevesse... talvez escrevesse...*

*I: se fosse, por exemplo, responder... por exemplo, sabes, há revistas que têm cartas de pessoas que pedem ajuda, pedem opiniões para resolver determinados problemas...*

*S: aí aí é que eu já escrevia com o maior prazer!*

*I: assim, por exemplo, dares um conselho...*

*S: já, já escrevia. Já escrevia sem problemas nenhuns.*

*I: o que é que tu sentiras? Podes-me, podes imaginar isso?*

*S: sentia-me contente por estar a fazer uma boa acção.*

*I: sentias que servia para alguma coisa [sentia] o teu, o teu cansaço de mão e de cabeça!?*

*S: servia para alguma coisa. (S)*

A diferença entre as práticas que S recusa e aquelas a que diz que aderiria reside, fundamentalmente, no sentido que imprime ao texto – o entusiasmo cresceu quando percebeu que, através da escrita, podia estar a fazer uma “boa acção”, quando percebeu a finalidade do seu texto, que teria um destinatário autêntico. Este sentimento foi mesmo experimentado por R, ao escrever, na aula de LP, uma carta de reclamação, com destinatário identificado (mas não real): *as duas, porque era uma obrigação da escola e acho que foi um gozo porque era como se estivéssemos mesmo a escrever para dar, para pôr nos correios e depois eles entregarem à fábrica, mas deu-me esse gozo.* Não será, certamente, pretensão da escola transformar todas as situações de escrita em situações autênticas de comunicação, mas parece-nos que, por ora, esta dimensão de inscrever os escritos em lógicas de circulação e de comunicação está no pólo inverso – raramente é abordada. Esta pode ser uma pista de trabalho susceptível de reabilitar a relação “escolarizada” que alguns alunos, como S, mantêm com a escrita, que tem vindo a estar desprovida da sua dimensão social.

Os alunos, por vezes, não acedem ao *escrever-passar* e preferem fazer outras coisas – neste caso já esteve AR, que troca o *escrever-passar* por um *escrever-criar*, ao seu jeito:



*A: não gosto da matéria... e depois, muitas vezes, também não me está a apetecer... apetece-me escrever assim, de repente, e pego numa folha e num lápis e ponho-me a escrever. (AR)*

A este propósito, MJ fala-nos de como a novidade que a escrita constituía tem dado lugar ao cansaço e a algum sentimento de desilusão.

Os sentimentos de cansaço associados ao *escrever-copiar* dão lugar, por vezes, a uma atitude conformada de quem se resigna ao hábito instituído:

*I: escreves muito o quê?*

*M: o que está no quadro.*

*I: e isso cansa-te como?*

*M: (riso) cansa-me a mão. E também me cansa um bocado a mim. (M)*

*R: já não foi aquele desejo que tinha antes; quando estava dentro da escola, mudou algumas coisas.*

*I: o quê, por exemplo/? R: porque antes estava sempre com aquela ansiedade, porque não tinha de escrever obrigatoriamente, escrevia quando me apetecia. Quando entrei para a escola, não; tinha de escrever obrigatoriamente. /*

*I: então, e o que é que aconteceu ao teu desejo de escrever? Diminuiu? Acabou? Manteve-se? [diminuiu]*

*R: diminuiu, só. /*

*I: tem vindo a diminuir ao longo de todos estes anos?*

*R: agora não (riso), já estou habituada a escrever obrigatoriamente dentro da escola [hm hm]. Tudo bem que ainda há aquelas aulas em que não me apetece mesmo nada escrever...*

*I: e isso deve-se a quê?*

*R: não sei.*

*I: e, quando tu tens essa pouca vontade de escrever nas aulas, ham é, é escrever...*

*R: é quando estou a copiar...*

*I: isso amolece-te?*

*R: amolece; não gosto muito de copiar.*

*I: sentes-te passiva?*

*R: acho uma coisa chata... estar sempre a copiar... (RT)*

Também encontramos sujeitos cujo desejo de escrita cresceu e que vivem a escrita com prazer, numa atitude de inteira adesão e de empenho:

*S: cresceu. Eu gosto de escrever! Não gosto é muito de escrever quando é temas livres... ou se é uma coisa por obrigação. Gosto de escrever ham, um te..., um... uma imagem e assim... gosto de escrever assim um tema e a história que nós quisermos, ou uma imagem e contar o que nós quisermos... muita, muita variedade de histórias. Não gosto que, que seja, por exemplo, a sôra a dizer “escolham um tema e escrevam vocês” – não gosto assim dessas coisas. (SI)*

*S: ham, eu gosto de escrever porque sinto-me bem, ham, gosto de estar mais a escrever do que estar a ouvir, dá-me prazer em escrever... não sei assim lá muita coisa, mas,... sempre gostei de escrever... sempre quando os professores pediam aqueles textos, eu fazia até, até me cansar; os meus professores diziam que eu tinha uma imaginação que me levava a escrever muito... desde a primeira vez que entrei para a escola, sempre gostei de escrever. (SO)*

*S: feliz. Porque só aquela notícia em como vamos escrever e não estar ali à, à espera que a sôra continue a dizer as coisas... fico feliz por, por escrevermos, só que também depende do tema. Se a sôra disser “vamos escrever... copiar coisas do livro”, não gosto lá tanto, gosto mais ou da sôra ditar ou escrever no quadro.*

*I: quando é um texto... ham... que tem de ser **criado**, inventado por vocês?*

*S: aí já gosto muito, porque gosto de criar textos. (SO)*

A atitude de preferir escrever do que estar parado a ouvir, na aula, também é perfilhada por R, como já tivemos oportunidade de verificar. A SO não incomoda o *escrever-passar*, embora rejubile muito mais com o *escrever-criar*.

Constatámos que, enquanto alguns alunos manifestam uma divisão assumida entre a “sua escrita”, “sozinhos”, “em casa” e a escrita “obrigatória”, “na escola” – de que AD, S e JAN são alguns exemplos –, outros convocam, na escola, essa “escrita pessoal caseira”, relaxam e tiram partido dela, como SI e SO. Esta dualidade escritural inconciliável, para uns, e conciliável, para outros, irá merecer-nos, *a posteriori*, uma maior problematização (parte II – capítulo IV)

- que atitudes evidenciam os que fazem “conciliação” de escritas? Como se distinguem dos outros? Como promover a transposição de competências entre contextos diferentes de escrita?

São, por vezes, os próprios sujeitos a sugerir actividades, na linha de outras de que se recordam, que consideram motivantes e susceptíveis de despertar o interesse quer para a leitura quer para a escrita, numa atitude de valorização da escrita:

*I: podes incentivá-los se calhar como? [lerem...] Para eles lerem aquilo que tu escreveste?*

*M: mais ler o livro e fazer outro tipo de resumo, assim [hm hm] porque há quem leia, faça um resumo e meta perguntas, que eu já cheguei a fazer isso no 6º ano e os colegas compravam ou pediam um livro emprestado e depois acabavam por descobrir as respostas [às perguntas] às minhas perguntas e, se quisessem, até podiam acabar por fazer um resumo completo. (MA)*

A escrita na escola é muito vivida, também, com uma cautelosa atenção à norma linguística, nem sempre, porém, bem sucedida:

*Achas que te faz mal escrever em abreviaturas, que depois te esqueces disso e caís na tentação de fazer abreviaturas quando não deves?*

*Mj: eu às vezes t..., eu, às vezes, apetece-me fazer isso na escola, porque ia poupar tempo a passar os apontamentos e isso tudo, nas não, isso nunca fiz. /*

*Mj: em certa parte até lhes dou razão porque eles ensinaram-nos duma maneira e se nos ensinaram dessa maneira é porque é essa maneira que deveríamos usar. (MJ)*

Já para S, o uso de abreviaturas foi uma forma que encontrou de minimizar o cansaço que o escrever-copiar em abundância lhe provocava:

*/ Eu, na primária, gostava muito, muito, muito (?) de escrever. Depois para o quinto, comecei a detestar porque nós tínhamos de estar... escrevíamos mais do que nós escrevíamos mais na primária e eu comecei a detestar a escrita por causa disso. Foi só mesmo por causa disso.*

*I: sentias-te cansada nas aulas?*

*S: exactamente. Estar sempre a pôr a cabeça para cima e para baixo (???) para passar. E não só; depois faziam-me calos e depois os calos doíam-me; depois eu disse “basta!”.*

*I: fazia-te o quê? Calos?*

*S: exacto. Disse basta e comecei a detestar mesmo a escrita e a partir daí comecei a fazer abreviaturas que é para não escrever muito. No meu caderno, agora, as palavras mais longas têm abreviaturas. (S)*

### **3.3. Desempenho/performance**

#### **3.3.1. Auto-imagem**

A imagem que o sujeito tem de si enquanto escrevente na escola, as afirmações que profere sobre as suas escritas escolares, sobre as dificuldades que tem – a forma mais ou menos explícita como descreve essas dificuldades e como as percebe e as procura ultrapassar – são aspectos a ser contemplados quando pretendemos perceber como o aluno vive com a escrita escolar.

A imagem que o sujeito faz de si também parece ser, com frequência, modelada por aquilo que os outros dizem, de que parece depender, também, a convicção de poder ser uma ajuda para os outros num trabalho de escrita, ou não<sup>40</sup>:

*A: muitas. É como os meus colegas dizem, que eu sou muito romântica para escrever poemas. (AL)*

A actividade escritural é comumente associada pelos nossos sujeitos a uma certa inspiração de que depende a realização bem sucedida da tarefa:

*I: os mais bem escritos.*

*A: hum, acho que é aqueles quando, quando nós, como é que eu hei-de explicar, quando nos apetece escrever, temos inspiração... acho que é. (AD)*

*B: ham, porque, pronto, nós temos muita disposição, temos mais ideias... e estamos mesmo fixos naquilo que estamos a escrever. E se não estivermos assim com... prontos, não, não quisermos, não estarmos com disposição para escrever... eu acho que... pronto, não... que, para não estar ali montes de horas a pensar em muitas coisas e que dessas coisas todas não vamos querer escrever nenhuma.*

---

<sup>40</sup> AL, por exemplo, manifesta ser capaz de ajudar os outros.

*I: exacto. Então... tu, tu achas que escrever pode dar muito trabalho? É isso? [é]  
Ou é mais uma questão de inspiração?... [é]*

*B: mais isso. Inspiração... talvez isso. E, por exemplo, ham, se for obrigada...  
isso é mais na escola; na escola não temos tanta concentração... por causa que há outros  
a falar... assim um bocadinho... não temos tanta concentração como temos em casa! (B)*

Vontade de escrever ou disposição, inspiração e concentração no texto que se está a escrever são fundamentais para os nossos sujeitos. Alguns chegam mesmo a admitir que, apesar de gostarem de escrever, fazem-no, muitas vezes, contrariados porque, naquele momento, não tinham “disposição”, “não estavam inspirados” e “não lhes apetecia nada escrever”. Esta inspiração parece ser fundamental para os alunos conseguirem “imaginar histórias” e levar a bom termo a tarefa pedida.

Ter imaginação ou originalidade ou ser inteligente – portanto, a boa escrita muito associada aos “melhores alunos” – também parece ser determinante – é sobre isso que os alunos, por vezes, se pronunciam quando nos falam da sua escrita escolar:

*mas eu não tenho imaginação, só gosto de copiar pelo lado. (M)*

*/se tiver inteligentes no meu grupo, ham, às vezes copio... não me apetece fazer  
(???)*

*I; hum, mas isso... mas tu também és inteligente!*

*M: não muito. (M)*

*I: e tu achas que consegues? Tu tens essa originalidade de que estás a falar?*

*J: hm, não.*

*I: quem é que te disse?*

*J: eu. (JAN)*

É, no entanto, interessante relembrar que JAN tinha considerado já ter conseguido produzir um texto original, num contexto extra-escolar, que, no seu entender, não correspondia às exigências escolares. Todavia, o trabalho que levámos a cabo na oficina, particularmente o que incidiu sobre as produções

extra-escolares dos adolescentes, levou-nos a perceber que, efectivamente, há saberes patentes nos textos extra-escolares que podem e devem ser transferidos para o contexto escolar (Cardoso & Pereira, 2008). Na maior parte dos casos, as apreciações qualitativas dos adolescentes feitas aos textos dos colegas acusam um misto de admiração pelo autor do texto e pelo seu “estilo” de escrita e “correção” ou “perfeição” – *o que mais me surpreendeu foi a história que um colega meu escreveu* (B); *Agradou, devido à forma como de escrever à “adulto”; achei o texto muito bem escrito e pensado* (S). Com efeito, a partilha e o comentário dos textos extra-escolares e escolares (da) na turma despertou interesse, satisfação, curiosidade, surpresa.

Ora, a grande diferença entre os textos livres e os escolares é que */se me apetece escrever um texto livre, eu... eu sei aquilo que escrevo, enquanto, por exemplo, se fosse um teste que a professora mandava, eu acho que tinha dificuldade*. (AD), para além de que o ambiente na sala de aula não propicia, em muitos momentos, a escrita, como já vimos anteriormente:

*Até gosto um bocado de escrever fora da escola, porque um bocado, que estou em casa, estou mais calmo e posso falar comigo próprio, enquanto na escola estou com os meus amigos e não consigo falar [claro], porque começo a falar e eles também começam a fazer, começam a falar, e a fazer barulho, e eu ao mesmo tempo não consigo concentrar-me [exacto], mas isso faz-me bem porque, ao saber que eu não me estou a concentrar, fixo na ideia que não me estou a concentrar e começo-me a conten.., a concentrar mais, na aula.* (R<sup>41</sup>)

Como aos textos livres está associada a vontade de escrever e, portanto, a disposição para isso e o sentimento de inspiração, acontece que muitos adolescentes consideram ser mesmo esses os textos melhores, comparando com os escolares, ou, pelo menos, aqueles que preferem:

*I: quais é que são os melhores em termos de qualidade de escrita – são os que escreves na escola ou fora da escola? No teu entender, claro.*

*A: fora, da escola. I: és tu que avalias isso?*

---

<sup>41</sup> No entanto, R também já nos dissera que, em certos momentos, o barulho na sala de aula era producente.

*A: é; sou. Ou se não conseguir avaliar algum texto que fiz peço a algum professor ou à minha mãe ou assim... (AL)*

*/acho que foi por estes serem escritos por mim ou... não consigo explicar.*

*I: mas aqueles também foram escritos por ti!*

*A: pois, só que eu não consigo explicar como é que... (AL)*

*/e quais são os textos que tu preferes? Os que escreves fora da escola ou dentro? Isto é, os que escreves de livre vontade ou os textos que são escolares, que são para a escola?*

*B: de livre vontade.*

*I: porquê?*

*B: ham... ham... porque... acho que tenho... acho que, fora da escola, fico com mais imaginação do que dentro, então ficam, acho que os textos ficam melhores. (B)*

*Mj: não, normalmente não comparo. Só sei que a escrita fora da escola é melhor porque temos liberdade. (MJ)*

*/ mas tu preferes quando escreves por iniciativa tua ou quando escreves na escola?*

*M: as duas, mas se calhar é mais quando escrevo por iniciativa minha... porque, na escola, ponho-me a escrever parvoíces ao início, como no és feliz. Pus-me lá a escrever coisas que me vinham à cabeça/ (MA)*

Fora da escola há um verdadeiro sentimento de autoria, de que a segunda fala acima, de AL, na segunda entrevista, é exemplo sublime, mais imaginação e mais liberdade. Na oficina, procurámos, precisamente, discutir com os alunos que factores propiciam uma imaginação mais fértil fora da escola e em que medida é que essa imaginação poderia ser potenciada na escola. O facto é que os alunos reconhecem que seria impraticável, na escola, cada um só escrever quando lhe apetece *porque, se os professores pedem, é porque, pronto, tem alguma importância... e, prontos, e em casa, nem por isso... não sei*, diz-nos B. Com efeito, apercebermo-nos de que os alunos vivem as situações de escrita habitualmente

com alguma resistência inicial não deverá servir para acharmos que temos de “escolher o momento em que a maior parte dos alunos se sinta inspirada”, mas para equacionar as condicionantes da “imaginação” e da “inspiração” e as razões por que os alunos sentem a escrita como algo quase inatingível e transcendente, inacessível para eles, em tantos momentos.

O discurso dos nossos sujeitos participantes foi pautado por uma nítida instabilidade nos conhecimentos escriturais: dificilmente garantem conseguir escrever determinado tipo de texto; na verdade, o êxito da actividade parece depender de factores que os sujeitos não sabem controlar e não sabem que podem controlar:

*Haverá assim algum tipo de texto em que tu te sintas à vontade e que já te sintas capaz de o escrever?*

*A: (...) ham (...) não.*

*I: esse não quer dizer que não te sentes à vontade em nenhum?*

*A: (...) depende, se... se conseguir... se conseguir fazer o texto, sim... mas se não... (AL)*

*Mj: por acaso tem saído bem! É sorte! Não, vou fazendo aquilo, aquilo... escrevo aquilo que sinto e que me apetece... (MJ)*

Os alunos, ao verbalizar aquilo que pensam do seu desempenho na escrita, deixam transparecer os comentários avaliativos que lhes são feitos ao longo do seu percurso escolar ou os comentários de outros, como os familiares:

*R: dou alguns erros às vezes. Ah! E tenho um grave problema: esqueço-me normalmente dos acentos. (RT)*

*M: e eu acreditar em mim, que é... Eu tiro muitas vezes negativa nos testes que é por não acreditar em mim... a minha mãe disse “tu tens de acreditar, agarra-te aos livros, e tens de pensar que consegues”, só assim. (MA)*

Também aprofundámos as questões no sentido de os alunos verbalizarem, com a minúcia possível, como viviam o processo de estar a escrever:



*Dificuldades, não. Na parte de ortografia quase nada e na parte das ideias não se pode dizer que não... às vezes há alguma coisa que se tem de pensar melhor para ficar bem, mas nada assim de grave. (JA)*

*M: eu gosto de escrever porque também, às, também às vezes escrever aperfeiçoa-me mais a minha maneira de falar... ham, talvez... porque posso, na escola, às vezes, eu, muitas vezes, expresso-me mesmo... mesmo que a professora dê um tema, eu às vezes posso é fugir um bocadinho, mas [hm hm], mas consigo sempre... Detestar é impossível, porque eu gosto sempre de escrever, pouco ou muito escrevo e gosto. Mas, na escola mesmo, é se a professora mandar e diz..., e dizer o que é que ela quer na perfeição, mas não escrevo, não consigo fazer.*

*I: dizer o que ela quer na perfeição, como assim? Que tipo de instrução?... De que tipo de instrução é que tu precisas?*

*M: por exemplo, ela diz... perguntar-me, ham, o que é, ham, assim, quero que me digas, ham, por exemplo, primeiro é dizer “quero vinte, vinte e cinco linhas” [hm hm] depois dá-me o tema e dizer, no meio do tema, dizer-me se quer que eu, que eu faça livre ou se quer que eu faça entre alguns parâmetros, que seja uma menina triste, que gozassem com ela... e eu aí já estava mais limitada, tinha de fazer aquelas linhas [exacto] como aquela, que a professora desse.*

*I: e tu preferes com mais parâmetros ou menos parâmetros?*

*M: quando é a professora a dar, se calhar com mais, não sei.*

*I: porquê?*

*M: porque aj..., ajuda mais e se calhar consegue facilitar mais a preencher as linhas todas. (MA)*

*M: eu não gosto muito porque é preciso ter muita concentração, é o que eu não tenho. Ham, dou muitos erros a escrever... Hum, nunca me sai nada da cabeça quando estou a escrever, na escola. Mas já tenho alguns textos feitos no apoio. Na, com a professora. Quer que eu mostre? (M)*

A necessidade de o professor estabelecer alguns parâmetros para um determinado texto ajuda MA a “preencher linhas”, a saber o que escrever; M tem uma opinião semelhante, sublinhando a ajuda do professor:

*M: sim, porque ao princípio não sabia o que é que havia de escrever.*

*I: e depois?*

*M: depois... não me lembro... depois a sôra explicou melhor e consegui, mas com muitos erros. (M)*

MA, quando chega a atingir alguma inspiração, não lhe pode dar continuidade porque esgotou o limite pedido de linhas:

*M: às vezes pouco inspirada. Chego a meio e já... já consigo melhor... e depois eu fico confusa, porque eu consegui a meio e não consegui de início porque eu... porque é assim: a professora dá um limite de linhas e eu, depois, quando eu começo a, a puxar mais pela cabeça, a conseguir, chego ao fim... das linhas. (MA)*

SI concorda com R, que nos disse que não é preciso escrever muito para escrever algo com sentido; porém, ainda não sabe como consegui-lo:

*/não acho que escrevo muito bem... ham, porque há, eu escrevo e penso que estou a escrever tudo muito bem e isso... mas depois de ler, vejo que aquilo não está assim muito bem escrito como eu pensava, e depois quero emendar mas não me s..., não me vem palavras à cabeça. / ham, ham... repito coisas... ham, para explicar uma coisinha de nada, escrevo muito, muito... e não explico nada e... é isso. (SI)*

A qualidade da escrita também pode estar relacionada com o facto de a escrita ter cumprido a sua função – aquela que o sujeito tinha ao escrever; tendo em conta este critério, R acha que escreve bem; porém, se pensar nos erros que dá, é levado a achar o contrário:

*Olha, tu achas que escreves bem?*

*R: ham... sim e não.*

*I: podes-me explicar melhor isso?*

*R: sim é porque... é, como já lhe disse, para libertar-me e não é porque dou erros e, às vezes, deixo a folha em cima do, da mesinha de cabeceira e as pessoas vão lá coscuvilhar e eu não gosto muito. Às vezes eu tenho uma lanterna, acho que é uma lanterna, que dá para ver as impressões digitais, às vezes. (R)*

Os erros e os acentos<sup>42</sup> são palavras de ordem no discurso dos sujeitos e a escrita electrónica também ocorreu, sendo motivo de confusão nas opções (orto)gráficas:

*Ham, tu achas que é bom para ti usar esse tipo de escrita abreviada?*

*A: para mim não é bom, mas, muitas vezes, no Messenger, ou assim, escrevo mais rápido e não... não... Escrevo assim, não é bom, porque eu sei que depois confundo-me toda a escrever. (AR)*

Alguns alunos que se manifestavam mais descontentes e desiludidos com a escrita pareciam, no entanto, muito descontraídos e seguros ao falar das suas dificuldades – na verdade, dizendo não ter dificuldades:

*Olha, tu tens dificuldades a escrever na escola, Hugo?*

*H: não!*

*I: não tens dificuldade nenhuma?*

*H: não... eu não dou muitos erros. Os únicos erros que eu dou é quando estou no Messenger, é que troco os s pelos x e isso tudo... (H)*

*/sobre dificuldades de escrita na escola, tu tens?*

*S: difi..., não!*

*I: incrivelmente! Normalmente quem não gosta de escrever é quem tem muitas dificuldades. Tu não tens **nenhuma** dificuldade?*

*S: não, nenhuma.*

*I: nenhuma.*

*S: é raro eu tirar erros na, no ditado, muito raro. (S)*

No entanto, se S, ao falar explicitamente de dificuldades, declarou não ter (dificuldades como sinónimo de erros), quando inicialmente lhe perguntámos como se desenharia a escrever, confessou-nos:

*À rasca! Porque depende do que eu tinha que escrever. Há vezes em que, eu não gosto de escrever, mas depende dos temas. Podem mandar fazer um tema muito bonito,*

---

<sup>42</sup> B, por exemplo, assume os erros de acentos, mas, exceptuando estas falhas, acha que escreve bem.

*emocionante... pode ser até que eu faça. Mas se for um tema que seja grande seca, não quero. (S)*

Porém, este sentimento de estar a escrever “à rasca” não é encarado, por S, como uma dificuldade ultrapassável – parece um dado adquirido e imutável, em certas situações.

Alguns alunos recordam algumas práticas que lhes agradaram e em que obtiveram bons resultados, o que os leva a ficar confiantes e a considerar que “esse é o seu forte”:

*No ano passado, a português, estivemos a dar jornalismo e eu gostei muito e... fazia textos engraçados e assim. (AR)*

A forma como os alunos falam de si como escreventes é plena de sensações contraditórias, de contrastes, como M, que nos fala do seu desejo de escrita estar a diminuir, embora também ache que escrever é bom:

*diminuindo... (...) e cada vez gosto menos de escrever. Mas até é bom... ham... não sei bem explicar. Mas foi diminuindo. (M)*

*I: mas se, tu há pouco disseste-me que se for assim apontamentos torna-se saturante... e tal... mas que se for uma composição [pois], que aí sentes-te melhor... tinhas...*

*Mj: sim, sinto-me melhor a fazer aquilo; só que ao início não sei bem o que é que hei-de escrever. Mas a partir daí já vai. (MJ)*

Existem, também, zonas de obscuridade porquanto nem sempre os sujeitos sabem explicar a forma como encaram a escrita:

*S: eu já gostei muito, muito de escrever. Agora já não. Isso é uma mudança que nem sequer eu percebo; não sei<sup>43</sup>. (S)*

Perpassa os discursos dos sujeitos a íntima conexão que estabelecem entre a imagem da sua (não) proficiência nos textos e o gosto pela actividade de escrita em causa: segundo alguns alunos, gostar da actividade determina a adesão do sujeito e, por sua vez, essa adesão parece muito dependente do sentido que o sujeito reconhece à actividade, da utilidade que tem para si e/ou

---

<sup>43</sup> Embora S tenha dito que começou a detestar a escrita a partir do momento em que “passava” as aulas a “passar” apontamentos.

para os outros, numa clara ligação à vida do sujeito e às suas experiências. JAN também nos fala destas questões e conta-nos uma situação em que o objectivo de obter nota positiva o mobilizou (se bem que, como sabemos, este rapaz também já tenha confessado que, por preguiça, não se empenhou numa situação de escrita de que dependia uma nota):

*Eu, se gostar, perco a preguiça. Se não gostar, ganho preguiça. E conforme... tipo, na última aula de Matemática, na correcção do teste, tinha de escrever muito, e a professora disse que, se eu escrevesse, dava-me um três. E deu-me três. Porque eu nas aulas sou o piorio. Se eu escrevesse, dava-me um três. Eu fiz a correcção toda, mesmo coiso, não me apetecia nada [hm hm] e fiz só por causa do três. (JAN)*

### 3.3.2. Tipologia de dificuldades

Nesta parte, pretendemos apresentar as dificuldades que os sujeitos referiram ter na produção escrita e não dificuldades de que nos tenhamos apercebido nos seus textos. Interessa-nos, sobretudo, a forma como os sujeitos falam das suas dificuldades e o tipo de dificuldades a que fazem referência.

Organizámos as dificuldades mencionadas pelos sujeitos em dois tipos:

- microestruturais - relacionadas com a microestrutura do texto, do domínio da gramática de frase - léxico, ortografia, acentuação, pontuação, sintaxe;

- macroestruturais - relacionadas com a macroestrutura do texto, do domínio da gramática textual - estrutura textual, organização e progressão de ideias, encadeamento de frases e de parágrafos, formas de assegurar a coesão e coerência textual, a extensão do texto e o respeito pelo tema e género pedido.

Porém, são as dificuldades microestruturais que os sujeitos mais referem; nas primeiras 16 entrevistas, em que esta questão era abordada directamente, codificámos, apenas, 4 referências em dificuldades macroestruturais, duas das quais já referidas (AL e SI), relacionadas com as ideias para desenvolver o tema e com a necessidade de dar uma organização lógica ao texto. Além dessas, temos:

*/quando tu na escola tens de escrever um texto, como é que tu te sentes?*

*Mj: um bocado contrariada, porque também não sei o que é que hei-de escrever!*

(MJ)

*R: Eu normalmente tenho quase sempre por onde começar. O fim é que me baralha um bocado porque não sei como é que hei-de acabar o, às vezes, o texto. (RT)*

MJ fala-nos de alguma dificuldade em gerar ideias para escrever e RT fala-nos do início e do final do texto e da dificuldade de saber a melhor forma de o concluir. Não deixa de merecer alguma reflexão o facto de que são apenas AL, SI, MJ e RT – alunas que gostam de escrever e que, fora da escola, escrevem bastante – a referir dificuldades deste tipo. Na realidade, quando um texto falha em coesão ou coerência, o sentido fica muito mais comprometido do que quando se falha na ortografia, por exemplo. MJ e RT têm o nível 4 na disciplina de Português e as outras meninas têm 3, o que faz supor que não são alunas com dificuldades muito graves em LP – no entanto, são aquelas que referiram, a nosso ver, dificuldades de mais difícil intervenção. Parece-nos que o facto de estas adolescentes terem práticas abundantes de escrita as faz estar, de alguma forma, mais conscientes dos desafios que os escrever (lhes) coloca.

No âmbito de dificuldades microestruturais, quase todos os sujeitos identificam problemas de escrita. São estes, no dizer dos alunos:

a) “Palavras”

*A: sei lá. Sei que há palavras mais compridas e mais complicadas... por exemplo, se eu escrever uma palavra mais... assim grande eu escrevo... em vez do s escrevo x e não sei quê. (AD)*

b) “Erros”

*A: hum, dou erros, porque eu, normalmente, escrevo mais com os kapas e os códigos todos e dou muitos erros. Mais... gramática não me entra na cabeça por nada... (AR)*

*A: não tenho assim tantas. Depende da palavra que for construir. É só isso.*

*I: é basicamente na questão da ortografia, não é?*

*A: é. (AL)*

AL falara-nos anteriormente da dificuldade de estruturar o texto quando não tem concentração, mas, pouco depois, já se esquece disso ou já não o vê como dificuldade, referindo, apenas, a questão da ortografia. Digamos que a dificuldade de estruturação só surge associada ao ambiente pouco propício para a escrita – mas não é que a aluna reconheça que isso é uma dificuldade dela; intuitivamente, parece ser algo imputável ao ambiente de escrita e não à sua performance.

Como a questão da ortografia foi muito evidente nos discursos dos alunos, foi realizada, como sabemos, uma actividade na oficina (sessão 7) destinada a ponderar, na classificação de um texto escrito, o peso dos erros ortográficos. Oito alunos consideraram o texto sem erros ortográficos (Anexo 8 – documento 14, Texto I - embora mais lacónico e sem estruturação) melhor; três acharam que ambos os textos mereciam igual pontuação e apenas dois alunos consideraram o texto mais estruturado, mas com erros ortográficos flagrantes (Texto II), mais bem feito. Em média, o Texto I obteve, segundo a classificação efectuada pelos sujeitos, 22,15 pontos em 30 e o II, 16,58. Uma discussão a partir destes resultados e um pedido de opinião, por escrito, no diário de bordo, sobre o lugar dos erros ortográficos na avaliação dos textos escritos pareceu ter deixado marca nos sujeitos. A título de exemplo, AR, na sessão 7 e na sessão 10, diz: *Aprendi que para escrever bem não é preciso não ter erros, afirmação que tivemos o cuidado de modalizar, para que os alunos não interpretassem que a ortografia não era importante. Na verdade, queríamos, apenas, despertá-los para reflectir noutras questões em jogo no acto de escrever. De qualquer forma, esta reflexão induziu a algumas mudanças nos sujeitos, nomeadamente, o que mudou na minha maneira de encarar a escrita é que os erros não são tão importantes. Se estiver a explicar bem talvez leve melhor pontos (SI).* V explica mais detalhadamente:

*Eu, com o trabalho dos erros, aprendi que um trabalho sem erros ortográficos pode ser menos entendido do que um texto com muitos erros ortográficos.*

*Um texto sem erros ortográficos pode estar bem escrito ortograficamente, mas não estar tudo bem explicadinho para o leitor entender enquanto um trabalho com muitos erros ortográficos pode ter ali as suas ideias todas e estar bem estruturado.*

c) “Acentuação”

*/troco os acentos, não sei se tem espaço, depois traço e coiso... não sei. (JAN)*

d) “Pontuação”

*S: tenho na pontuação; tenho dificuldades na pontuação e com n e com m e o b e o v. (SI)*

### **3.3.3. Razões para as dificuldades**

Quando perguntámos aos alunos quais as possíveis razões para apresentarem dificuldades na escrita, alguns desconheciam-nas e mostravam-se, de alguma forma, resignados porque *já na primária era a mesma coisa (AD)* ou, então, consideram que as dificuldades se devem ao facto de na primária terem tido uma má formação:

*R: acho que foi a minha má primária.*

*/Tinha uma professora que me batia muito, com uma cana de, daquelas grandes...*

(R)

*S: eu já tenho essas dificuldades desde a primária. (SI)*

Por vezes, a influência da forma como os outros escrevem ou da escrita em contextos electrónicos e no telemóvel também induz a opções escriturais que a escola não valida nem aprova e que aí acarretam alguns maus resultados:

*I: e na questão da troca do x e do ch...*

*A: isso já foi... acho que foi no quinto para aí... do quarto para o quinto... foi... eu vejo os outros a escrever e não é... (AD)*



*Escrevo assim, não é bom, porque eu sei que depois confundo-me toda a escrever. / eu agora ando a tentar escrever com, com as letras todas, mas... é difícil, porque já estou habituada.* (AR)

A ortografia das palavras em Português, que não parece muito acessível para os alunos, também aparece como uma causa para as dificuldades nessa matéria:

*/porque também há palavras que parece que têm acento e não têm... e depois confunde-se um bocado.* (B)

Uma vez mais, também neste âmbito, o ambiente de sala de aula é referido por alguns sujeitos como pouco favorável ao desenvolvimento de um bom texto quer por causa de interrupções dos outros quer porque há muito barulho e dispersão, o que não favorece a inspiração e a concentração, segundo os alunos:

*Eu gosto de escrever, mas na escola não porque... depois ham os meus colegas quando estou a escrever na escola... interrompem-me, alguma coisa e... não gosto. Só se for fora.* (AL)

*Então... tu, tu achas que escrever pode dar muito trabalho? É isso? [é] Ou é mais uma questão de inspiração?... [é]*

*B: mais isso. Inspiração... talvez isso. E, por exemplo, ham, se for obrigada... isso é mais na escola; na escola não temos tanta concentração... por causa que há outros a falar... assim um bocadinho... não temos tanta concentração como temos em casa!* (B)

*Mj: eu distraio-me muito!* (MJ)

Por vezes é a falta de tempo que origina problemas de escrita porque não há a possibilidade de o sujeito “fazer e passar o rascunho” para entregar (R).

Há também uma série de razões mais relacionadas com o próprio sujeito e com a sua actuação; segundo M, ler e estudar pouco não são atitudes abonatórias de uma boa escrita; o método usado a escrever ou não fazer cópias parecem motivar a continuidade das dificuldades, ou seja, o contrário levaria o aluno a ultrapassar as suas dificuldades de escrita. Por vezes, são as

características pessoais que motivam maus desempenhos, como a tensão nervosa a que o aluno fica sujeito em determinada situação, como se queixa SI:

*M: estudo pouco, leio pouco; é assim isso, mais ou menos. (M)*

*I: então, o não parar, o não reler pode ser uma causa para essa falha, por exemplo?*

*Mj: também, também [hm hm]. Outras vezes é porque não sei... sei que a palavra tem um acento – onde não sei! Então não meto... (MJ)*

*M: talvez não fazer muitas cópias; (MA)*

*S: fico nervosa, por exemplo, isso acontece mais nos testes; eu, as respostas às vezes nem, não têm nexo nenhum. Eu escrevo sem pensar porque estou nervosa; penso que sei, mas depois de ler é que eu vejo que está mal.*

*I: e quando não é nos testes; quando é nas aulas em que tens de escrever um texto?*

*S: ham, ham, eu, quando escrevo, também é... pronto, dá-me ideias e depois eu vou a escrever e depois leio e vejo que não, não fica muito bem, que, pronto, não fica bem. (SI)*

### **3.3.4. Dificuldades – acções de superação e mediadores**

Os mediadores referidos pelos alunos, que os ajudam a ultrapassar as dificuldades na escrita, são os seguintes: mãe (frequência=6), professor (5), colegas, explicadora e pai (3), irmãos (2) e padrasto (1). Esta informação está, como se compreende, intimamente relacionada com a reflexão que fizemos sobre a aprendizagem da escrita e aqueles que eram mediadores dessa aprendizagem, embora, em determinadas alturas, tenham sido feitas referências à iniciação à escrita, que, neste ponto, não é o que se pretende. Intentamos, agora, sistematizar os mediadores que os alunos referem como aqueles que os ajudam a vencer as suas dificuldades na escrita, observando, comentando, corrigindo os seus escritos.

Uma vez mais, é a mãe quem se destaca, seguida do professor. Os colegas, quer em comentários feitos por iniciativa própria (MJ – *vide* abaixo) quer em actividades de sala de aula que requeiram a sua colaboração (RT – *vide* abaixo), também aparecem como adjuvantes da escrita. Vejamos alguns exemplos:

*Olha, quem é que ajuda, quem é que te ajuda a ultrapassar essas dificuldades que tu tens?*

*A: a professora, a minha mãe, quando me vai também ver o meu caderno, que a minha mãe de vez em quando vai ver o meu caderno. A minha mãe depois obriga-me a passar a folha e a passar aquilo tudo bem. (AD)*

*E quem é que te ajuda a remediar essas dificuldades?*

*S: a minha mãe às vezes faz-me, manda-me fazer textos e exercícios assim sobre isso. (SI)*

*I: e há alguém que te ajude a ultrapassar essas dificuldades?*

*Mj: eu, no ano passado, eu tive uma colega que ela, ela estava sempre a chatear-me para eu ver que faltava um acento... Este ano, não. Este ano ela foi para outra escola e... a partir daí não. (MJ)*

*/nós corrigimos os textos uns dos outros e os erros que damos, temos de escrevê-los umas certas vezes.*

*I: para fixarem a palavra bem?*

*R: é. (RT)*

Embora sem relação de causalidade directa, mas podemos estabelecer alguma ligação entre a fraca consciência metalinguística escritural evidenciada por AD – que confundiu escrever bem com “fazer letra legível”, pois foi o que nos disse de forma mais espontânea – e o tipo de recomendação que recebe: passar o caderno a limpo; *id est*, verdadeiras operações de escrita são preteridas/ ignoradas em prol de operações de cosmética caligráfica (Pereira, 2008; Pereira & Azevedo, 2005). Já SI, que tem demonstrado muito mais noção das exigências

que o escrever comporta, diz-nos que a mãe a manda fazer exercícios sobre aspectos específicos.

Na escola, professor e colegas e, fora da escola, a família e as explicações são os principais recursos de que os alunos dispõem para ultrapassar as suas dificuldades escriturais. Outra possibilidade de apoio escolar seria, mesmo, a frequência de aulas de apoio que, por vezes, pode ter um efeito contraproducente:

*I: olha, e há alguém que te ajude a ultrapassar, a vencer essas dificuldades?*

*M: tipo apoios?*

*I: apoios ou qualquer outro tipo de ajuda.*

*M: oh, tenho muitos apoios, mas não gosto. (M)*

Também as estratégias de aprendizagem sintetizam, de alguma forma, as acções de superação de dificuldades que os alunos levam a cabo, sozinhos ou com a ajuda de eventuais “mediadores”, para melhorar a sua performance escritural.

“Passar a limpo” (AD) ou “perguntar” para obter algum esclarecimento (AL) são acções acessíveis. De modo coerente com o tipo de dificuldades apresentado, também as acções de superação incidem, especificamente, nas dificuldades conhecidas e relatadas: uma vez que as principais dificuldades de que os alunos estão conscientes coincidem com questões ortográficas, dizem-nos *tentar só fazer as palavras, ham, essa palavra muitas vezes até conseguir... fazer.* (AL) ou, como faz H, por sua iniciativa, em LE, *as palavras que eu não consigo escrever bem, tento fazer uma frase com essas palavras e vou repetindo a frase* (H).

Também neste âmbito, são referidos o esforço, definido por JAN como *pensar, puxar e brincar com as palavras*, a necessidade de estudar mais e melhorar a concentração (M), estudar, escrevendo (R) e escrever mais (S). SI diz que faz cópias, mas *que até cópias eu faço erros, até a copiar*; outra estratégia quando às vezes sinto que tenho dificuldade a escrever textos e leio, *leio histórias e isso... para começar a aprender mais* (SI) e, nesta linha também, lembrar-se de textos lidos ou *de coisas que escrevi* (AR).

Nas entrevistas, questionámos se, eventualmente, a adopção, na escola, dos temas de escrita extra-escolar facilitaria o trabalho dos alunos. A opinião de B surpreende:

*Quais são os teus assuntos predilectos? Os assuntos favoritos? [ham...] sobre o que é que tu escreves? Sobre o quê?*

*B: sobre amizades... ham... sobre aquelas... histórias assim para crianças, pronto... ham... mais nada...*

*I: e se os textos na escola fossem... os textos propostos na escola, obrigatórios, fossem sobre esse tema, tu achas que escrever na escola seria melhor?*

*B: não. /*

*B: não sei. Talvez sim, para aqueles alunos que têm muita imaginação... que gostam de escrever esses textos... seria bom, por causa da nota... talvez subiria, mas era mau para aqueles alunos que não têm muita imaginação...*

*I: Então para eles seria mais fácil escrever por exemplo o quê? Para esses com menos imaginação...*

*B: talvez de escrever com a vida deles próprios ou copiar do texto... acho que sim... seria mais fácil. (B)*

B considera que o factor imaginação é, portanto, determinante das competências de escrita dos alunos. Para não prejudicar aqueles que não têm tanta, sugerir-lhes textos sobre eles próprios ou pedir-lhes, tão-só, um *escrever-copiar* podia ser a solução – para não “descer a nota”, talvez, mas não sabemos se para melhorar a competência de escrita. B parece fazer coro com V, que nos diz que *sobre os meus assuntos pessoais... isso eu sei tudo*.

Apesar de alguns alunos identificarem estratégias e de, mesmo assim, alguns não conseguirem levá-las a cabo por falta de motivação, energia, também acontece que os alunos, por vezes, não sabem onde poderão fazer mais aperfeiçoamentos nos seus escritos – como MJ que, apesar de ser das melhores alunas, reconhece haver aspectos que não sabe e também não se mostra muito segura da forma como, sozinha, poderá procurar certas soluções:

*Mj: tento parar melhor, mas, como não sei, não ligo muito também...*

*I: e não imaginas como é que tu podias ficar a saber para saber onde é que é o acento? Não imaginas o que é que tu tinhas de ir buscar... para saber isso?*

*Mj: ham, não. Só se fosse mesmo um dicionário.*

Na sequência deste depoimento, não é demais supor que, muitas vezes, apesar de solicitarmos aos alunos que revejam os seus textos, eles não têm instrumentos de revisão e de correcção que os orientem e, não raro, nem sequer têm conhecimentos que lhes permitam intervir consciente e fundamentadamente nos seus textos – o primeiro texto que fizeram é o texto que são capazes de fazer e não supõem, sequer, que este produto possa ser substancialmente transformado e melhorado. As incertezas abundam e as revisões solitárias só parecem produzir algum efeito quando o aluno fez uma gralha e a detecta e corrige; porém, quando cometeu outro tipo de lacunas, não será capaz, sozinho, de se aperceber delas e de fazer transformações, acréscimos, supressões, substituições... Por exemplo, se o aluno tem um conhecimento limitado de conectores frásicos, dificilmente saberá diversificar a sua utilização.

### **3.4. Ensino**

#### **3.4.1. Conteúdos**

Por “conteúdos” entendemos aquilo que os alunos percebem que foi ensinado em sala de aula sobre a escrita e, portanto, aquilo que sabem e sentem ser exigido pelos professores. Entendemos que aquilo que foi “dado” em sala de aula seria, naturalmente, objecto de exigência e de avaliação por parte dos professores; porém, os sujeitos reconhecem com bastante mais facilidade que a escola faz exigências na escrita embora a esta espontaneidade nem sempre tenha correspondido a enumeração das exigências de escrita impostas na escola e, menos ainda, daquilo que foi ensinado acerca da escrita em aula:

*E quais são as exigências dos professores ao nível da escrita?*

*J: hey tantas! (...)*

*I: sabes-me exemplificar uma ou duas, pelo menos?*

*J: agora assim de repente... não... (...) assim de repente não. (JAN)*

M: (...) *acho que não... não sei explicar...* (M)

M: *acho que, de momento, não me ocorre nenhum.* (MA)

Esta divergência parece indiciar uma discrepância entre aquilo que é exigido e avaliado e aquilo que é ensinado. A MJ, que nos falou das suas dificuldades em acentuar correctamente as palavras, perguntámos se isso tinha sido abordado na sua vida escolar – *tenho uma vaga ideia de que já falaram, mas já foi há tanto tempo...* Esta aluna falou-nos, ainda, da importância que os professores salientam de os textos terem um *bom conteúdo*; então perguntámos se haveria mais alguma coisa que fosse ensinada para conduzir a uma escrita de maior qualidade – *não sei, porque não é assim coisa de que eu me lembre... / porque normalmente as correcções que me fazem é mesmo aos acentos ou à ortografia, erros [hm hm], sim.* Neste caso, os discursos sobre os conteúdos fundem-se nos discursos sobre aquilo que os professores comentam acerca dos textos – as suas avaliações. Isto significa que os momentos de avaliação são privilegiados no sentido de que constituem a oportunidade de os alunos aprenderem algo sobre a escrita, pois é aí que o professor parece ter a oportunidade de referir as falhas encontradas nos textos, como nos diz AD – *os sôres também já dizem que, que, por exemplo, quando eles mandem, mandam fazer um texto, quando corrigem, dizem “olha, tens estes erros ortográficos, tens de melhorar e não sei quê”.* Já quando perguntámos explicitamente *o que é que os professores costumam ensinar sobre como escrever bem? Que dicas é que eles dão... que técnicas é que eles ensinam...*, AD, depois de um silêncio, respondeu *não sei,/ acho que até agora os sôres que eu tive nunca, nunca disseram, nunca...* AL é mais genérica e não consegue ser muito mais concreta na sua resposta: *costumam ensinar a escrever bem, falar bem...* I: *mas que coisas é que eles dizem sobre o escrever bem? O que é que eles dizem para vocês começarem a escrever melhor? O que é que eles ensinam? Assim de concreto, entendes?* A: *apren..., ham, tentar escrever bem...* AR, contrariamente, consegue satisfazer um pouco mais a nossa curiosidade: *normalmente, escrever bem é... expressar bem as nossas ideias... normalmente não gostam muito dos erros ortográficos.../ no mínimo, quinze*

*linhas; no máximo, acho que é uma página, não me lembro. Ham... (...) sei lá. Normalmente é isso. Dão-nos o tema e depois é... dizem que... quantas linhas querem – o máximo e o mínimo.*

B acha que é muito importante *ter boas ideias para o texto, ter cuidado com os parágrafos* e não é *escrever como escrevem em casa, enganarem-se aí... acentuação...* mas, à pergunta directa “o que costuma ser ensinado”, só obtivemos silêncio e o anuimento de que não se recordava. Quanto a exigências, a resposta de B foi coincidente com a de AR. Aliás, o aspecto da extensão do texto é referido por outros alunos, como H e RT – *que é para não fazermos aqueles textos miniaturas*, mas os professores também pretendem *que expliquemos de uma maneira simplificada, ham, sem estar a escrever muito e só a dizer uma coisinha pequenininha* (SI). Há aqui, portanto, um certo equilíbrio para não cair no texto miniatura nem num texto exageradamente palavroso; equilíbrio esse que nem sempre parece fácil de encontrar para alguns alunos – uns escrevem de menos, outros de mais, como SO:

*/assim, metem algumas situações, que costumam pôr, de momentos Natal, da Páscoa ou isso, um momento que nos tenha mesmo marcado... e e pedem um limite às vezes de linhas, que é coisa que eu detesto.../*

*I: e tu ultrapassas?*

*S: (riso) (???) e não é pouco.*

A ideia de que o ensino da escrita é exclusivamente da responsabilidade da aula de LP também já foi apontada por JA e a verdade é que, quando os alunos referem aprendizagens de escrita, quase sempre se circunscrevem às aulas de LP<sup>44</sup>.

Algumas “aquisições escriturais” referidas confundem-se, também, com os conteúdos, na medida em que os alunos, nalguns casos, identificam como conteúdo ensinado o conteúdo que consideram aprendido. Porém, foram mais os casos de hesitação quando a questão incidia na “matéria de escrita ensinada”.

---

<sup>44</sup> Lembremo-nos de S que, opostamente, explica algo que aprendeu sobre a escrita, na aula de Físico-Química.



JA acha que aquilo que é dito pelos professores quando pedem um texto é mais os *objectivos*, assim, *queria que estivessem lá... a indicação disto, daquilo, e... daqueloutro... assim coisas*. Quisemos saber, portanto, se esses *objectivos* eram enumerados – *ah, não, não, não, não, não, não é bem assim*. É mais, às vezes é: *escrevam um texto sobre isto e de resto é só dar asas à imaginação*; outras vezes é, *escreve um texto sobre isto, mas tem de ter isto indicado e depois é que se começa a escrever*. Aparentemente, os limites eram um tema imposto; de resto, o aluno teria toda a liberdade para escrever o que quisesse. JAN não é da mesma opinião; fala-nos da insistência dos professores em “pedir coisas de que os alunos não gostam” porque *está dentro do programa*. Quisemos aprofundar esta posição e perguntámos:

*/e então por que é que se calhar se põe no programa se é uma coisa de que vocês não gostam?*

J: *para nos chatear a cabeça.*

I: *entendes que seja essa a razão?*

J: *e também têm de fazer os livros para ganhar dinheiro.*

Quando os alunos não reconhecem sentido nas propostas programáticas operacionalizadas pelos professores, decerto algo de errado se passa no ensino-aprendizagem da escrita. Já R considera que *as professoras mandam escrever só para passar o tempo, que é para... exprimirmos um bocado as coisas e, e termos alguma coisa que fazer*. Há pessoas, professoras de Português ou doutra disciplina qualquer [hm hm] *podem já ter acabado aquela matéria e quererem-nos... em vez de estar a continuar, a avançar, queriam avançar para a próxima aula, pedem-nos para fazer um texto que é para a aula passar e ao mesmo tempo elas avaliarem-nos um bocado, para ver os erros e se escrevemos bem ou não*. Na percepção de R (e, seguramente, não só...), as actividades de escrita servem como remate de unidades didácticas e para os professores recolherem elementos de avaliação.

Outra resposta abrangente que encontrámos tem a intenção de indicar os conteúdos que os professores ensinam sobre escrever; porém, enumera acções da vida escolar: *ham, estudar mais, estudar, ham, ler, ham, (???) tipo ler, estudar, escrever...* (M). Julgamos que podemos considerar esta afirmação de M uma

evidência de como a escrita está intimamente relacionada com o estudo e a leitura; não é capaz, porém, de nos indicar conteúdos específicos, daí que tenhamos inquirido se a trilogia *estudar, ler e escrever* era feita na aula e/ou fora da aula: *ham (???) fora da aula. Às vezes, tipo, quando nós fazemos um ditado, quando temos alguns erros, temos de fazer mais ou menos cinco vezes. Para nós aprendermos... aprendermos (...).* Fica patente a recomendação de estudo, leitura e escrita para casa, como forma de suprir as falhas que, na escola, são encontradas. As mais referidas são os erros; segundo R, *aprendem a dar menos erros e, nos textos, há coisas que se repetem muito e eles<sup>45</sup> dizem para trocar, para trocarmos por aquela palavra porque dá... porque ao fim e ao cabo aquela palavra que rece..., que se repete muitas vezes já é, já enjoa quase muito, porque é muitas vezes repetida; por isso, os professores mandam-nos escrever mais uma vez o texto ou fazer outra vez outro texto ou copi..., ou, ou, como é que eu hei-de dizer, ou melhorar o outro que fizemos [hm hm] e mais nada... só dão esses conselhos. Noutras palavras, ensinam-nos a reler o texto, alguns, nem todos, a corrigir certos erros, e algumas formas de escrever (RT) e, ainda, a organizar tudo o que nos venha à cabeça, a meter, tipo, os adjetivos, saber gramática, falar bem, a pontuação, os erros... (SO).* No entanto, os alunos não indicam conhecimentos específicos acerca da construção de determinados géneros textuais. Segundo SO, *eles principalmente dão-nos um título, só metem o título no quadro e pedem para nós criarmos um texto. Por vezes, eles, às vezes, dão um final de um texto, para nós criarmos o princípio; outras vezes é ao contrário [hm hm], que é para nós criarmos o final.*

### 3.4.2. Avaliação

De alguma forma já abordada anteriormente, a avaliação vai merecer-nos aqui um destaque particular, *id est*, como os alunos percebem a avaliação feita pelos professores no âmbito da escrita (produtos, processos...), comentários qualitativos e notas quantitativas que os professores lhes atribuem, ou seja, uma hetero-imagem específica, a do professor.

---

<sup>45</sup> Os professores.

AD tem negativa a Português, mas *a sôra também disse que eu tinha capacidades para, para ter um três e mais. Só que também depende da turma e diz que é influenciada por outros alunos que “não se portam bem”*. Segundo AD, os professores, nos textos, *metem lá a nota, não fazem comentários nem dão conselhos, só dizem, quando eles mandem, mandam fazer um texto, quando corrigem, dizem “olha, tens estes erros ortográficos, tens de melhorar e não sei quê”*. Uma aluna da mesma turma diz que aquilo que os professores dizem *depende do que eu for escrever... textos... (AL) e que aconselham a continuar a escrever ou fazer mais textos... falar mais da nossa vida ou falar sobre os amigos, brincar... é como a minha mãe diz “brincar com as palavras”*. Eu gosto muito de brincar com as palavras. Como... *a escrever eu brinco sempre com as palavras*. Como já vimos, AL tem uma predilecção especial por poemas e, portanto, apresenta muito a ideia de uma escrita criativa.

Na óptica de AR, os professores *desorganizam um bocadinho de texto. Tentam dizer para pôr isto naquele sítio, depois aquilo ao pé doutra parte... e isso, mas não, não falam assim sobre nós, a minha escrita*. B cita-nos comentários mais relacionados com a frase e não com a estrutura – *emenda isto, põe esta palavra, procura um sinónimo desta palavra que seja ainda melhor... certamente para não acontecer o que é frequente nos textos de M: dizem que não devo repetir muitas vezes as mesmas palavras / disseram que os meus textos... ham... ham... não eram lá muito bons*. R acrescenta *ainda não ouvi nada de nenhum professor... só dos erros ortográ..., ortográficos... só falam nisso... [hm hm] porque ainda não escrevemos muitos textos este período*.

Quando os textos estão “bons”, os professores não fazem comentários; só fazem se for preciso, diz-nos MJ: *normalmente não dizem... não dizem que está bom ou assim... se... estiver bem feito, já coisa, agora se o conteúdo não estiver lá muito bom, aí eles dizem*.

JAN, H e S evocam os comentários dos professores não sobre o produto da escrita mas sobre o aspecto visual da escrita, ou seja, a caligrafia. Perguntámos a JAN o que é que os professores lhe dizem sobre a maneira como escreve e a resposta foi: *dizem que a minha letra é feia*. H refere que os professores

*dizem que está bem, mas que devo melhorar. I: e dizem-te em que é que deves melhorar?*  
*H: hum, acho que é no espaço em que eu dou entre as palavras; dou espaços muito pequeninos, muito pequeninos. E S: na primária, diziam que eu tinha uma boa caligrafia, que não dava erros, era raro. Agora indica que os professores nunca disseram nada. Os meus colegas elogiam muito a minha letra também [hm hm]. E no 6º ano também elogiam; quem elogiava mais eram os meus professores, principalmente o de português, elogiavam muito a minha letra e os meus colegas também. Agora no 7º ano quem elogia mais são os meus colegas. Mas os professores... acho que... acho que é por... não sei... Na sua opinião, S acha que os textos que têm mais qualidade (sorriso) são os que eu, são os que eu gosto... não sei, acho que sim. Mas, para um professor, talvez sejam os que eu odeio! E sintetiza assim os comentários dos professores: os professores costumam pôr sempre nota ou atenção ou cuidado... qualquer coisa assim...*

*SI revela-nos aprender com as correcções devolvidas pelos professores porque dá-me ideias e é coisas novas. SO encontra, nos textos corrigidos, muitos erros... praticamente é só muitos erros, porque disseram que eu agora já desenvolvo bem a história e, só que tenho de aprender a organizar um bocadinho melhor as minhas ideias. Dizer as cenas nos momentos certos, que eu às vezes meto tudo a despachar. Ou seja, parece ter seguido o conselho de desenvolver mais a história, não estar sempre parada no mesmo sítio... Quanto a melhorar no aspecto a nível de erros, ainda terá de se aperfeiçoar, mas de resto, disseram que tinha uma imaginação fixe... pelo que a aluna se encontra satisfeita com os resultados.*

*Já R conta-nos uma situação de avaliação negativa:*

*/eu, na escola, sinto-me um bocadinho, nos testes, também sozinho, só que, a escrever nos testes, estou a fazer uma avaliação que vai contar para a nota e eu aí esqueço-me de tudo o que está a acontecer, escrevo o que me vem à cabeça e o que sinto..., e o que tem a ver com a história. Tipo, no teste, era para continuar uma história; e eu fiz muito pouco e a professora riscou.*

Tendo em conta estes testemunhos e outros que invocámos noutros sítios, percebemos que abunda alguma insegurança e imprevisibilidade relativamente aos resultados da avaliação dos textos e, por vezes, como nos diz R, um sentimento de tensão e de nervosismo que conduz a maus resultados.

São menos os alunos que citam a avaliação relativa a aspectos macroestruturais para intervenção no texto e ainda há quem nos fale da “letra” e não da qualidade literária dos textos, parecendo ser esses os comentários mais ouvidos ao longo do percurso escolar e que mais marca têm deixado, por serem aqueles que ocorrem com mais espontaneidade nos discursos.

### 3.4.3. Declarações – Relatos de episódios de sala de aula

Por declarações, entendemos referências factuais a procedimentos dos professores, em sala de aula, o que é diferente daquilo que os sujeitos dizem em registo opinativo. De qualquer forma, muitas dessas declarações já foram sendo referidas noutros contextos de mediação de dificuldades, avaliação. Acrescentamos, nesta parte, alusões a outro tipo de actividades escolares estritamente relacionadas com a escrita e/ou com as aprendizagens que relevam para saber escrever.

AL, por exemplo, recorda um jogo de *conjugação dos verbos e, assim, ajudou-me mais*. Além dos jogos, outros tipos de actividades vão sendo evocados pelos adolescentes, como o *escrever-passar* apontamentos; relata AL – *a stôra mete em acetato... nós aquilo depois temos de passar, em duas folhas, acetato, a professora quer... / em quarenta e cinco minutos, fazemos uma folha e meia; em noventa podemos fazer até mais. É isso. É que nós, alguns são mais lentos a escrever...* Parece-nos que a rapidez de escrita, neste contexto, é determinante para acompanhar o ritmo da aula; porém, a julgar pelos tempos de escrita indicados em actividades de escrita compositiva, parece-nos que os alunos acham que, quanto mais depressa conseguirem fazer e entregar um texto, mais vantagens têm porque terão provado ser muito rápidos a escrever, como se a demora indicasse fraquezas.

Grande parte do tempo de aulas decorre a passar apontamentos – essa é a escrita mais rapidamente descrita pelos alunos, mas que, no entanto, tem um efeito cansativo, com a agravante das escritas remetidas para trabalhos de casa:

*porque estão sempre a mandar-nos fazer..., a passar coisas do quadro, fazer textos e isso e depois começa a tornar-se... cansativo. Depois é todas as aulas, passamos mais coisas, mais coisas e mais coisas!... Depois é... como se não tiv..., já como se não faltasse*

*aquele trabalho todo na escola, depois ainda nos mandam trabalhos de casa – cópias, fazer interpretações de textos... torna-se cansativo. (MJ)*

Escrever sobre a vida pessoal – ainda que, aparentemente, pareça um tema consensualmente do agrado da turma – não é sentido como conveniente por AR: *um texto que nós fizemos há pouco tempo de Português. Tipo, a professora tirou uma frase do texto; o texto acho que era “és feliz” e eu não gostei desse texto... porque... não sei! Não gostei muito... Tínhamos de falar sobre a nossa vida quando éramos crianças e agora. Mas eu não gosto muito de falar da minha vida, gosto mais de viver no meu mundo, um mundo mesmo criado por mim, no papel; não gosto tanto de falar sobre a minha vida real. A aluna, em vez de falar da “crua realidade”, prefere usar a escrita como uma fuga da realidade.*

As actividades de partilha e/ ou de leitura de textos para a turma parecem ser muito interessantes, se bem que, individualmente, AR, por exemplo, apesar de gostar de ouvir os textos dos outros, acanha-se em mostrar os seus: *o pior era quando a professora me chamava para eu ler... tinha muita vergonha... nunca gostei muito de ler as minhas coisas... são só minhas e eu não gosto muito de as partilhar com, com ninguém. No entanto, a leitura colectiva dos textos não deve ser feita sem que os alunos saibam, de antemão, que os textos se destinam a essa finalidade, sob prejuízo de os alunos se verem obrigados a alterar rapidamente o que escreveram por não o quererem revelar; diz SO, a este respeito: às vezes dizem “ah, façam isso” e depois, no final, é que dizem que é para ler para a turma. E há muitos que depois começam a apagar e começam a criar outro tipo de histórias que levam a ficar tudo desorganizado, etc.*

Alguns exercícios são feitos incidindo em aspectos gramaticais específicos – *primeiro fazem exercícios, porque eles às vezes metem uns textos já, nos nossos livros, pelo menos no 6º ano eu tinha, que era para pôr a pontuação; e depois havia outro que era para construir um texto, eles metiam frases, mas incompletas, e que nesse espaço tinham que pôr o verbo que lá iria ficar bem, pronto [hm hm] e aí também começámos a aprender a pontuação, tanto a nível.... na acentuação das palavras também. (SO). Quando é para fazer textos, diz-nos SO que um professor recomenda “façam com calma, mas quero que acabem antes de tocar, que é para eu os*

*corrigir antes". Na verdade, umas vezes entregamos à professora e ela corrige. Outras vezes, na própria aula, a professora de Português vai para uma mesa e diz, e diz-nos "quem já acabou fica por uma ordem e depois vai lá para ser corrigido", explica MJ acerca da forma como os textos são corrigidos.*

A escrita é sentida como muito importante "para a nota" até porque também, segundo S, *os professores passam a vida a dizer que é necessário, é... é necessário escrever por isto, isto, isto e aquilo, /principalmente aos que dão muitos erros eles dizem, ham, é necessária a escrita para quando, no futuro, ham, estivermos a escrever ou qualquer coisa, é para não darmos erros, para termos uma caligrafia bonita. Apesar da grande importância da escrita, declara JA:*

*nós não escrevemos muitos textos porque o professor nos diz; é mais, a nossa professora de português não nos manda assim faz..., escrever muitos textos. Ficamos mais assim pelas coisas de explicação mesmo, ler textos, ver pouco a passo, pouco e pouco descobrindo coisas da gramática, ham... por exemplo, numa aula ficamos quase o tempo todo a ler e a interpretar um texto e nesse texto tem um bocadinho do que nós vamos começando a descobrir um bocadinho mais no resto das aulas, e na aula, na aula, nas aulas finais depois é que a professora nos escreve uma explicação no quadro, e e explica, por exemplo um advérbio... acho que está a acontecer isso com os advérbios, talvez esteja, talvez não; hum, mas aí... fizemos poucos textos para aí... cinco ou quatro no ano todo; também o ano não está assim muito avançado, não... No entanto, JA fica um pouco hesitante nesta descrição e admite que pode ser precipitado dizer que ainda escreveram poucos textos, uma vez que ainda estavam, apenas, a meio do ano lectivo. Mesmo assim, a predominância da leitura ficou bem manifesta.*

#### **3.4.4. Opiniões**

Embora vamos considerar adiante as opiniões acerca da escrita escolar, achamos que pode ser relevante verificar, por ora, que opiniões manifestam os alunos relativamente, apenas, às aulas de escrita, ao ensino e avaliação da escrita e, nesta sequência, críticas, elogios e sugestões que teçam aos professores, de forma geral.

AL acha que *é bom escrever, para quem gosta...* As sugestões dos alunos são bastante variadas e ora incidem em géneros textuais ora em temáticas diversificadas. AD, *se fosse também professor ou assim, mandava para, para, para ver as capacidades, mandava fazer assim um texto que é um texto livre, que eles quisessem assim;* já AR acha que seria interessante ter um pretexto para uma escrita evasiva: *que mandasse escolher uma imagem ao meu gosto. Por exemplo, a professora, uma vez, pediu para nós escolhermos uma imagem qualquer. E eu escolhi uma e consegui fazer, e gostei de faz... trabalhar.* Mas também considera proveitosa a estratégia de *uma hora por aula, um tempo por aula, de escrita, mas livre, falarmos sobre o que quisermos. E se alguns, assim, alguns não quisessem mostrar, assim por vergonha, ou assim, eu acho que não os deviam mostrar. Porque, por vezes, eu não gosto de mostrar os meus textos, mas tenho de mostrar.* Todavia, gosta de ver os textos dos outros e reconhece mesmo vantagens ao acto de socializar os textos: *o meu texto fica m..., fica mais constituído... [hm hm] fica melhor... quando é mostrado a outros.*

Fazer *uma actividade de escrita com desenho, banda desenhada, talvez (B), porque é engraçado (H)* é outra sugestão dos alunos, tal como os ditados, *para os alunos aprenderem a não darem muitos erros (H), fábulas porque gosto de, de intervenção de animais e de pessoas, porque favorece-nos pela imaginação. Porque há pessoas que imaginam coisas que não existem, mas têm graça; tipo, textos que nós temos no livro, têm fábulas e nós não sabemos o que é que aquilo vai falar, quando acabamos de ler, começamo-nos todos a rir, porque aquilo tem um sentido de humor (R) ou textos sem ser sobre a escola, porque... diferente, sobre a nossa vida, sobre esses textos assim (SI) e da nossa família (S) ou para destinatários reais, para dar algum conselho.*

SO conta-nos que *o que mais gosta de contar, quando começa o novo ano, é as nossas férias de Verão, porque são compridas, têm muitos momentos... e sugere escrever sobre tipo de coisas que nós gostamos, ham... o que é que nós queremos ser, o que é que nós gostamos de fazer nos tempos livres... essas coisas...* JA também gostava de *fazer textos mais assim dos meus interesses e... assim mais nada, mas considera que a escrita escolar não se pode ligar muito aos seus interesses porque / não estão no programa. O programa é assim e tem de ser seguido...* e, em geral, acha as opções de



escrita escolar “correctas, boas, aceitáveis”. No entanto, na sessão 4, faz este comentário no diário de bordo: *A escola deve-nos preparar para escrever no âmbito extra-escolar, embora raramente o fazemos e quando o fazemos é chato, mau e aborrecido. Pois claro: estamos em Portugal.* Através do diálogo escrito que este instrumento permitia, questionámos o aluno sobre a contradição que as suas afirmações exibiam relativamente ao que dissera em entrevista e sugerimos, ainda, que, na linha da crítica que fez, aventasse hipóteses de trabalho que considerasse produtivas, em jeito de mensagem aos professores (exercício também feito anteriormente em entrevista), mas o aluno não chegou a dar resposta a estes desafios.

Outras visões mais críticas surgem, como a de S; segundo esta adolescente, *de vez em quando os professores repetem, repetem coisas que, que nós já sabemos e isso, para nós, acho que é uma perda de tempo; / porque há coisas que nós já sabemos há tanto tempo e que nós aprendemos há tanto tempo e os professores repetem de novo, embora reconheça que / o lado bom é para aqueles que / ainda não sabem e ainda precisam de saber de novo. O lado mau é que há outros que já sabem e aquilo para eles é maçador e chato.*

SO também diz que *Elogios... não tenho quase nenhum a fazer, acho que fazem bem em pedir textos sobre nós e não sobre o que eles pedem, porque se eles disserem “ah, façam um texto sobre isto”, a maioria, que é mesmo a maioria, sente-se obrigada a fazer e por vezes faz a despachar, que é três ou quatro linhas.../ um tema que mais os alunos detestam que é os professores ou dão um título ou então dão uma imagem, passam uma imagem por cada coiso, vai passando, e eles depois têm de falar dessa imagem. Acho que é isso que a maioria dos alunos detesta. / Eu também detesto estar a falar de uma figura, porque... às... os professores, às vezes, nós podemos dizer que achamos isto desta figura e eles podem achar mal e querer o outro lado, que é a outra parte da figura. Tipo, às vezes reparamos para a roupa ou para os objectos ou isso, e às vezes os professores querem é o que aquilo tem a ver, o essencial. E por vezes, às vezes, isso está muito mal contado. Isto significa que há situações de escrita em que os alunos ficam votados a uma grande dose de improvisação e imprevisibilidade que os deixa inseguros pois não sabem que opções tomar, quais serão as mais bem avaliadas.*

Como, por vezes, o tempo parece escasso para levar a cabo certas actividades, SO defende que, “se é para a nota”, *eles deviam, primeiro... um rascunho de um texto... não sei quê... depois, à medida que vamos passar, passar, passando, enriquecê-lo mais. Acho que devia ser assim.* Porém, a concepção de rascunho, para SO, ainda se prende muito com a ideia de fazer limpeza ao texto. Decerto, faz falta experimentar outras formas de rascunhar, riscar, escrever.

Muitos alunos, como AR, admitem que nunca haviam pensado tanto nestas questões da escrita como no nosso projecto e afirmam, com convicção, que deveriam praticar mais uma escrita compositiva, de elaboração textual – *porque acho que escrevo pouco, esse tipo de escrita, acho que escrevo pouco* (AR). H é da mesma opinião: *eu acho que se devia escrever menos porque há professoras que escrevem, escrevem, escrevem, mas não, não (???) com que os alunos, não explicam em condições nem nada disso. /Ai, eu acho que se devia escrever mais textos, porque são muito poucos os que escrevem.* (H) – portanto, passam-se muitos apontamentos, mas os alunos intuem que escrever textos conferiria uma “maior preparação às pessoas” (AR), “desenvolvia” a nossa inteligência (M), *que é para, como é que eu hei-de dizer, para aumentar o nível de escrita, para os alunos gostarem mais da escrita, para não só escreverem nas aulas. Eu acho que é melhor escrever-se mais textos assim* (H). A propósito do tempo que considera excessivo a passar apontamentos, MJ diz-nos que *podiam falar mais em vez de escrever tanto e isso... porque, ao final de, de, de escreverem tanto no quadro e nos mandarem passar, são precisos sei lá quantos (???) nos testes e só na altura dos testes é que nós os percebemos, “afinal não sei nada disto!”*; todavia, muitos alunos, como SI, dependem dos apontamentos que são copiados para estudar para os testes.

Mesmo não sendo *assim coisa que [MJ] pense muito, julga que a única coisa que eu sei é que a escrita é boa, ajuda, só que ao fim de algum tempo, depois de escrever tanto, começa a aborrecer* (MJ). MA acha que a escrita faz falta porque *aperfeiçoava, porque agora os portugueses usam muitos os kapas, ham, os... usam agora outro tipo... já não escrevem correctamente!* Para compensar, *podia escrever-se o que a imaginação quisesse, por exemplo; A professora podia dar-nos uma aula ou 45 minutos,*

*para nós nos expressarmos com o texto que quisermos (MA). Outro exemplo para as aulas darem mais sentidos é, no entender de R, fazer jogos, com a matéria que estamos a dar, porque, ao fazermos esses jogos, brincamos um bocadinho, mas ao mesmo tempo aprendemos mais, porque com aquele jogo dos verbos que fizemos na aula de português, eu fiquei até a perceber mais de verbos do que percebia antes.*

Os alunos são unânimes em reconhecer que seria importante os professores conhecerem as suas opiniões, sugestões, interesses, embora ou nunca tenham pensado em falar com eles sobre isso ou nunca se tenham sentido à vontade para dar outras sugestões. Na óptica de JA, tal seria possível, como, aliás, *alguns professores fazem. Como o de matemática. Dão uma ficha, a ficha de cada menino, depois diz assim “gostas de matemática? Se, hum, justifica”. Nós escrevemos. O que é que gostas mais de fazer em matemática? Tal, tal... Acho que é assim que se consegue, assim [fazer um questionário] por escrito, sim, sim. Questionários, por escrito, seria, então, uma boa forma de os professores conhecerem melhor os alunos para conseguirem melhorar as coisas, o ambiente da sala de aula [exacto], porque há pessoas que têm... diferentes gostos... há pessoas que gostam mais de fazer barulho na sala, há outros que gostam menos de escrever e outros mais e... (R). Mesmo assim, a mensagem de R é:*

*/ia deixar uma mensagem a dizer para escrevermos mais, em vez de falarmos, porque eu, como a professora Inês já sabe, eu gosto mais de escrever do que estar a ouvir e a falar.*

*I: e os teus professores sabem disso, Ricardo?*

*R: acho que não (riso).*

*I: e tu achas que eles deviam saber?*

*R: sim.*

### **3.5. Investimento/Práticas de escrita escolar**

#### **3.5.1. Tipos de texto**

Os tipos de texto praticados por injunção professoral pelos sujeitos de investigação encontram-se já mencionados em 2.3.). Verificámos que os discursos nas entrevistas e na oficina confirmam as informações veiculadas

pelos questionários, acrescentando alguns esclarecimentos e explicitações, cujas particularidades vamos enfatizar.

Conforme já referimos, o questionário de cada sujeito serviu de mote a algumas questões da entrevista, destinadas à exploração da relação com a escrita em diversas dimensões. Assim, por exemplo, recapitulando o que AD assinalara – *Eu posso olhar aqui para o que tu assinalaste... escreves a maior parte deles poucas vezes... o que escreves ainda um pouquinho mais são as respostas, os apontamentos... relatar um acontecimento... dizes aqui que escreves muitos poemas na escola...* – solicitámos um maior esclarecimento acerca da escrita de poemas, ao que AD respondeu: *não, é... eu estou... a sôra está, por exemplo, a sôra está a explicar alguém, alguma coisa a alguém e eu estou lá a escrever. Ou seja, AD aproveitou um momento da aula em que achou que não era precisa a sua atenção e resolveu entreter-se, escrevendo poemas – não se trata, portanto, de uma escrita escolar. O mesmo aconteceu a AR, em circunstâncias um pouco diferentes, nomeadamente a recusa do escrever-passar – Físico-química é que eu já não escrevo assim o que a sôra passa no quadro. Passo mais... escrevo mais... o quê?... por exemplo, hum, passo poemas de amigas minhas, que encontro na net, passo a limpo...; a aluna optou por não passar os apontamentos da aula, mas passou poemas que lhe interessavam; desta vez não se tratou da escrita inventiva de poemas, embora isso também seja possível, na sua óptica – Tipo assim, numa aula de matemática ou assim, que não me apeteça trabalhar, faço poesia. Porém, AR diz-nos que não lhe apraz escrever poemas numa actividade de escrita da aula e tenta explicar – não sei! Mas parece que eu só me sinto bem a fazer poesia, mas quando estou... assim com vontade de fazer! Com o pensamento só ali, não a pensar noutras coisas. E... e muitas vezes nas aulas estou assim um bocadinho distraída, a pensar noutras coisas e... não estou mesmo ali com o pensamento. (...)*

Apesar de “não gostar tanto de escrever poemas na escola”, AR conta-nos que, no 5º ano, fizeram uma oficina de escrita... *em palco ou lá o que é /.* Nós apresentámos os nossos poemas a toda a gente, com, com ballet a acompanhar e música.

O escrever-passar, que AR recusa, é evocado e descrito em termos muito semelhantes por outros sujeitos:

*a sôra, quando a sôra mete lá no retroprojector, nós passamos aquilo [hm hm], temos de passar e... depois, às vezes, a sôra está a escrever no quadro, fazemos a correcção que temos a fazer no caderno (AD)*

*A Professora diz sempre, escreve um verbo novo, e pede para a gente passar. (H)*

*a sôra mete lá e nós copiamos aquilo tudo. Praticamente é a aula toda a passar aquilo que ela mete lá; ela não explica, só passa, passa, passa. E nós só escrevemos. Foi um bocadinho difícil agora estudar para o teste, porque perguntávamos uns aos outros o que é que estamos a dar em Físico-química e ninguém sabia dizer. E a sôra não explicava a matéria, só mandava-nos passar. (SO) Embora se reconheça, por vezes, a utilidade destes apontamentos “em massa”, visto que aquilo aproveita-se para os testes, porque aquilo sai sempre nos testes (MA), nem sempre é claro para os alunos a importância de tudo o que se faz no quadro, na aula: sinto-me insegura, porque às vezes até olho para as colegas, para ver se estão a passar, porque eu sinto-me insegura para ter a certeza se hei-de passar aquilo, se é interessante, importante ou não (MA). Além disso, escrever o que está no quadro, cansa-me a mão. E também me cansa um bocado a mim, diz M.*

AL fala-nos de práticas que adopta, decorrentes dos apontamentos que passa:

*/trabalhos de casa, alguns apontamentos... algumas dúvidas que surgem, depois aponto e depois a professora responde-me e eu resumo um bocado da frase que a professora deu e eu resumo essa parte, meto-a no caderno, e... levo-a para casa e estudo melhor [hm hm] para não ir com muitas dificuldades para casa [exacto] senão...*

SO também nos fala destes “resumos para estudar” e lembra-se, particularmente, de tarefas concretas de escrita e de linguagens de várias disciplinas:

*/não só em português como também fazemos em história e em ciências, que é, a sôra, em ciências, estamos a dar agora os minerais, e então mete-nos lá figuras com, com coisas e nós temos que voltar aos tempos atrás para ver qual foi ao acontecimento que houve para aquelas pedras e rochas estarem daquela maneira; também temos aqui os resumos, que é aquilo que nós costumamos fazer em história, que é resumir a aula,*

*estávamos a fazer isso, resumimos em casa para estudarmos e a português também fazemos um acontecimento, que já fizemos, penso eu, também da nossa vida, e como também fazemos resumos [hm hm] da matéria.*

Não sabemos, porém, se as características essenciais destes tipos de textos são captadas e recontextualizadas no campo de cada disciplina nem se a prática desses textos é feita na escola como instrumento de aprendizagem. Na verdade, os alunos falam-nos da importância de passar os apontamentos para, depois, estudar em casa – e muitos resumos são, mesmo, feitos em casa. Isto significa que será em casa que os escritos passados serão tratados e que haverá – ou não – construção (ou memorização) de saberes. Muitas vezes, os alunos não têm oportunidade de esclarecer e de entender aquilo que passaram e não conseguem obter notas positivas.

RT diz-nos que *o que nós mais fazemos por acaso é a leitura e respondemos normalmente às respostas, às perguntas. Ora, este escrever-responder inibe-a um pouco e leva-a a declarar: eu, muito sinceramente, prefiro escrever fora da escola do que dentro da escola, porque escrever dentro da escola é mais escrever por obrigação, não escrevemos o que nós queremos, praticamente, porque são respostas que temos de dar ao que os professores nos pedem e fora da escola escrevemos livremente. S também se insurge contra as excessivas perguntas e a forma como são exploradas sempre as justificações: a professora, prontos, nós não sabemos uma resposta e, pronto, na minha resposta, eu... significado da resposta... e pede-nos, diz-nos lá uma afirmação e a professora pede-nos para explicar o porquê; é muito aborrecido para mim. (???) [(???)]* Aparece lá “achas isto interessante”, não sei quê; não? Então justifica a tua resposta. Não gosto nada disso. / desde que eu entrei para o, para o quinto ano, que eu comecei, olha, a escrever porque as professoras começaram a mandar-nos fazer muitas redacções, composições, trabalhos... para aquilo e para acolá... ham, hum, explicar os porquês, muitos porquês!

SO fala-nos doutro aspecto – a forma como as respostas são corrigidas; no seu entender, deveriam ser os alunos a procurar formular respostas correctas e a intervenção da professora devia ser feita a partir das respostas dos alunos; porém, apesar de os alunos irem ao quadro, *quando nós, ela manda-nos fazer*

*exercícios, nós vamos ao quadro, mas não são as nossas respostas que ficam lá. Ela é que dá a resposta. Tipo, fazemos, com as nossas respostas, vamos ao quadro e são as respostas dela que ficam lá, não são as nossas. Perguntámos se, antes disso, tinha sido verificado se as respostas que tinham dado no caderno estavam mal e SO esclareceu-nos: não; quer dar mais preenchida, mais rica e isso, manda a dela; nós vamos lá, escrevemos o que ela dita, passamos para o caderno, toca e vamos embora.*

RT não mistura as composições com as respostas, como aconteceu a S: O que eu gosto de fazer na escola são as composições, porque não temos de dar aquelas respostas mesmo exigentes; dependendo do tema, respondemos... pronto, escrevemos o que nós queremos. S também admite poder gostar de alguma prática de escrita, se for sobre ela:

*/ Se a professora te propuser um texto sobre ti [é muito fácil], como é que tu te sentes?*

*S: oh, sinto-me normal... faço-o; faço sem problemas.*

*I: quando são textos que já não te agradem, do género...*

*S: sinto-me mais aborrecida e não tenho, não tenho imaginação nem pachorra para escrever [e tu...]. Já me sinto mais chateada.*

Ao contrário da exigência do *escrever-responder*, RT advoga a escrita de mais resumos em aula, relatos e composições, porque, sob o seu ponto de vista, dão mais liberdade e assemelham-se aos textos extra-escolares da sua preferência – *que textos é que tu gostavas de escrever na escola que raramente ou que nunca se escrevem? (...)* R: *fazer os resumos, relatar um acontecimento (...)* e *supostamente fazer mais composições.*

Os argumentos de MJ em prol das composições e em detrimento do excessivo *escrever-passar* prendem-se com a rotina cansativa da actividade de passar – *Quando for, quando às vezes nós temos que passar para aí duas páginas de um caderno, só com apontamentos, isso torna-se chato, mas quando é para fazer uma composição livre, aí já escrevo.* MJ considera que quando estamos a fazer uma composição, se quisermos, podemos escrever aquilo que queremos; podemos escrever pouco, muito... podemos... se não quisermos pôr uma parte, não pomos... agora no, quando é para tirar apontamentos já... tem que ser mesmo tudo e ainda que as composições puxem mais pela cabeça, é menos saturante fazer. De certa forma,

também para MJ as composições são feitas um pouco ao sabor daquilo que cada um quer escrever, com alguma margem de manobra e de liberdade. Recordemos que a esta liberdade de escolha de assunto para escrever pode corresponder a insegurança do desconhecimento daquilo que o professor pretende para considerar a composição “completa e bem desenvolvida”.

Já R acha que deviam escrever mais cópias; ele próprio conta como, frequentemente, abdica de *escrever-passar* para *escrever-copiar* textos à sua escolha:

*Fazemos poucas cópias; até agora acho que ainda não fizemos nenhuma. E eu gosto de escrever. Gostava mais de fazer muitas cópias nas aulas, porque alguma vez que a professora de português estava a escrever uma coisa no quadro, e eu tinha no caderno, no livro, e ela assim “passa, Ricardo” e eu assim “ai, não, professora, eu, eu não gosto, eu não me apetece escrever agora, professora” e ela assim “então, vais fazer umas 30 vezes”, e eu “ah, não me importo, professora, eu gosto de escrever.*

R considera que a prática de escrever cópias melhora a ortografia, *desenvolve a cabeça, porque ao... enquanto escrevem, parece que as ideias ficam fix..., fixam-se na cabeça.*

M fala-nos duma prática que se revelou das mais frequentes na escola – a escrita de redacções que, muitas vezes, são “histórias”: *conheciam o fim da história e nós tínhamos que imaginar do princípio ao fim.* AD e V notam a pouca frequência de escrita de peças de teatro; V sugere: *Eu acho que se devia escrever mais peças de teatro; não se escreve muito na escola*<sup>46</sup>. *Eu acho engraçado teatro.*

### 3.5.2. Tipos de exercícios

Segundo os alunos, a maior parte dos seus escritos escolares é feita individualmente – opção com que uma parte significativa dos alunos parece concordar, como S: *já ninguém me chateia a cabeça (riso)* – embora todos já tenham experimentado outras modalidades de trabalho – em pares, em grupo – *Às vezes em grupo, mas a maioria é individualmente (V); a professora ainda só fez três em grupo (JAN).* M considera que o trabalho em pares seria muito profícuo porque *cada*

---

<sup>46</sup> A intuição da aluna é acertada, como já vimos...



*um dava ideias para o que nós íamos escrever... e MA completa: mas às vezes nós fazemos dois a dois; temos o colega do lado, às vezes, aproveitamos a ajuda.*

Estas diversas modalidades de trabalho parecem ocorrer, por vezes, em momentos de produção textual e de correcção, *mas toda a turma nunca, senão é uma bagunça, diz MA.*

R testemunha o benefício que o trabalho de grupo lhe traz de poderem contemplar outras hipóteses de resposta de que não se lembraria se fizesse sozinho – *ao pé dos meus colegas, às vezes eles dão-me hipóteses e eu digo que é aquilo; e eles criti..., criticam, dizem que é aquilo e aquilo e depois escrevem... e ao fim de, e ao fim, quando vamos a ver a correcção daquilo, às vezes eu tenho razão e há outras em que eles têm [exacto] é por isso que eu às vezes gosto de fazer em grupo, que é por causa disso. JA não gosta tanto de trabalhar em grupo e explica por que é que em LP também trabalham mais individualmente: em LP é que a professora não gosta muito que nós façamos coisas em grupo, coisas como composições e trabalhos, porque diminui, acho que diminui as hipóteses de os dois, os dois, se fizerem juntos uma composição, se tiver um erro, dão os dois o mesmo erro e têm as mesmas coisas iguais e a nossa professora não gosta muito disso.*

Também já aconteceu a correcção ser feita em grupo – *o ditado que a sôra estava-nos a, a ditar. Era individual e depois nós passámos a folha umas, uns aos outros, abrimos o livro e depois nós é que corrigimos (AD); juntamos os grupos e depois comparamos... (JAN). Porém, normalmente costumam escrever individualmente. Depois a professora corrige. / Vamos acabando e depois ela corrige, conforme vamos acabando (AR) ou um faz individual e depois pronuncia à turma o aluno que a professora escolher e se o aluno não disser muito bem o outro pode meter o dedo no ar e ser o escolhido para [dizer] dizer (MA).*

Nem todos são adeptos do trabalho de grupo visto que *cria confusão... (AL) e porque individualmente eu consigo pensar só por mim e meter as minhas ideias. Em grupo, tem sempre aquelas confusões – querem esta ideia, não querem esta e isso... prefiro sempre fazer individualmente (SO).*

No entanto, segundo alguns alunos, a modalidade de trabalho de grupo depende das disciplinas. *Por exemplo, em português costuma ser individual. Mas*

*também já fizemos em grupo... mas é mais individual, acho que sim (B) e depende dos tipos de textos/ temáticas: se se tratar de projectos em que seja necessário investigar, AL prefere trabalhar em grupo bem como S, para escrever, por exemplo, uma história inventada - de vez em quando, quando eu faço em grupos, eles também me ensinam e ajudam ao mesmo tempo a ter mais imaginação a escrever textos, mas sozinha, sozinha mesmo, era sobre mim. V também concorda, pois quando os temas podem ser pessoais não me sinto muito bem a escrever assim em grupo... a falar com as outras pessoas... Depois as outras também querem ver... assim não gosto.*

Segundo o ponto de vista de JAN, a opção por trabalho de grupo é desejável porque *não tenho tanto trabalho; com efeito está só um a escrever* e ele não costuma passar o que esse elemento do grupo escreve. Esta forma de actuação é, aliás, conhecida, visto que uma colega chega a citar JAN na primeira entrevista como exemplo de quem prefere trabalho de grupo: *O [JAN] da minha turma; acho que prefere fazer em grupo que é para os outros fazerem [(risos)]... os rapazes... O [JA], não. Esse aí gosta mais de fazer individualmente.*

Em suma, os alunos estão mais habituados a escrever sozinhos, embora reconheçam a utilidade de escreverem determinados tipos de texto em grupo, particularmente aqueles textos para que não têm tantas ideias, que não sabem tão bem escrever, em que se sentem inseguros – e esses não parecem ser, de todo, textos sobre assuntos pessoais; nestes, os alunos sentem-se à vontade e assumem que podem escrever o que quiserem.

Apesar de ter sido referida a correcção com a colaboração dos pares, além da do professor, pensamos que essa correcção não pode limitar-se à verificação da ortografia, como AD exemplificou, com o auxílio do manual; a “comparação” de que JAN nos fala, neste contexto, teria muito a ganhar com instrumentos específicos que orientassem professores e alunos no aperfeiçoamento dos textos. O trabalho seria mais autónomo e os alunos seriam tanto mais capazes de sugerir alterações pertinentes quanto de entender os comentários mais localizados dos outros, em aspectos que ultrapassassem a superfície textual, mas que mergulhassem na estrutura profunda do texto.

Na escola, o suporte de escrita é quase sempre o papel, o caderno; apenas em trabalhos feitos durante um determinado período de tempo, fora das aulas, é que os alunos nos relatam a utilização do computador; este é, sobretudo, utilizado em contexto extra-escolar. Se, porém, este instrumento é o preferido de uma grande parte da turma, como vimos, talvez a escola tivesse a ganhar se testasse formas de utilização deste recurso ao serviço do ensino-aprendizagem da escrita.

No que respeita à divulgação dos escritos escolares, esta está longe de ser uma prática habitual e consensual e imune a resistências. Todos os alunos gostam de ouvir e de ler os textos dos outros, mas nem todos (como AR) estão disponíveis para ler ou mostrar os seus; falam-nos, comumente, de um sentimento de embaraço e de vergonha, que, aliás, está na base de uma menor apetência para o trabalho escritural em grupo. Porém, este sentimento acompanha muito mais as situações de escrita em que são convocadas opiniões, vivências e sentimentos dos próprios alunos; em textos mais “objectivos”, digamos, os alunos até parecem sentir necessidade do apoio dos outros, pois não estão seguros dos assuntos e conteúdos a mobilizar – mas, frequentemente, estes textos não suscitam o desejo de divulgação, porque acabam por não ter grande impacto no sujeito. Por exemplo, MJ publicou um texto feito em grupo no jornal escolar e disse-nos, a propósito da importância que isso teve para ela:

*Mj: nem por isso, porque também foi, era uma espécie de trabalho da área de projecto que a professora disse que cada grupo tinha que apresentar [hm hm] (???). Foi mais naquela – é um trabalho, temos de fazer.*

Acontece, por vezes, que há mais (à) vontade de mostrar os textos fora da escola, por exemplo, aos familiares:

*/ estou um bocado mais à vontade a mostrar por exemplo à minha mãe do que a mostrar a um professor meu.../ mais habituado, posso falar, ai aqui devia estar mais ou menos assim, adaptei um bocado, é mais estar à vontade. (JA)*

Parece-nos, portanto, que os sujeitos preferem não divulgar os textos “subjectivos” feitos na escola, porque acham que são demasiado pessoais e importantes; os mais “objectivos” não são importantes – foram obrigações e não

merecem a divulgação porque foram, apenas, “trabalhos”. Uma escrita que vivesse menos destes opostos e mais de conciliações, em que não só os textos subjectivos fizessem sentido, mas os mais objectivos também granjeassem a mobilização dos alunos, seria desejável em contexto escolar.

### 3.5.3. Escritas na aula de Português

Dada a importância da aula de Português no currículo escolar e no desenvolvimento da competência de escrita, atentámos, particularmente, nas referências específicas a esta disciplina e ao seu papel face à escrita, na óptica dos alunos.

A aula de Português exerce alguma influência sobre os alunos no sentido de lhes dar ideias para escreverem por livre vontade – em média, os alunos posicionam-se na posição 5 ( $s=2,066$ ), no avaliador V8, como vimos. No entanto, os alunos não parecem recordar-se especificamente de algumas dessas ideias, para nos ilustrarem melhor como isso se processa:

*Lembras-te assim de alguma ideia que tu tenhas apanhado de alguma aula de português? Só para me dares um exemplo, para eu compreender melhor?*

*A: hum... acho que não. (AL)*

Alguns alunos colocam a disciplina de Português entre aquelas em que mais escrevem, mas M adverte de que *a Português nós temos de escrever pouco a pouco, porque (???) a gramática está muito confusa. Acho que é isso que a professora de Português diz; já AL diz-nos que fazem um texto de três em três semanas. No entanto, os alunos falam-nos muito mais dos apontamentos e dos resumos da matéria, escrita que não ocupa totalmente os alunos, que, não raro, se dedicam, na aula, a outras escritas:*

*nas aulas de Português, escrevo o que a Professora manda... escrever no quadro... às vezes começo a fazer tipo um... correio, tipo o Messenger, só que em papel, mas passando, sem a professora ver, e começamos a escrever muito.*

*JA explica que costumam escrever sobre coisas sobre, assim um bocado mais abstractas sobre felicidade, o que é ser feliz, hum, embora também haja outras que goste, como informativo mais; hum, mas coisas assim muito, um bocado abstractas, explicar*

*coisas que, em princípio, que uma pessoa desde que tenha juízo saiba, que sabe o que é, mas também é um bocado difícil de explicar... Ou fazer comentários sobre textos que não, que são... não, não preenchem os meus interesses, coisas assim. No seu entender, é engraçado ver outras coisas que se podem escrever senão aquelas que eu gosto mais, mas, por outro lado, não gosto assim tanto porque... a maior parte das vezes são temas que eu não gosto muito... Português não tem assim muito que ver comigo.*

A escrita que deriva de textos literários é muito frequente na vida escolar dos alunos – dar finais diferentes a certas histórias, escrever um texto semelhante a outro lido, conhecer uma parte de uma história e imaginar a outra parte... Porém, nem sempre alguns textos literários fazem sentido para os alunos ou, dito de outro modo, nem sempre estão reunidas as condições para os alunos fruírem os textos literários e se sentirem motivados para experiências de escrita com o literário: *aquele texto, por acaso, estava a falar de um rapaz que foi buscar uma estrela não sei onde; assim, subiu uma torre, foi buscar a estrela. Ham, este tipo de texto é um bocado estúpido, não percebo. Então se as estrelas são grandes e pesadas, como é que ele chega lá, pega na estrela e ata-a a um cordel?* (JAN). Outros textos são esporadicamente referidos: *Tipo, fiz uma acta, que eu me lembro, no quinto ano, português, que era, nós tínhamos sessão de leitura, e depois fizemos uma acta; e também já fizemos este ano.*

Com demasiada frequência, apesar de, na entrevista, a escrita escolar ter sido um dos nossos focos, os alunos fazem incursões para a leitura, como R:

*que outros tipos de texto é que vocês fazem dentro da escola?*

*R: os textos dos livros de Português; nada de mais, praticamente [hm hm]. E normalmente, agora no 7º ano, dá-se O Cavaleiro da Dinamarca.*

Como também já tivemos oportunidade de citar, os alunos falam-nos de leituras abundantes e escritas esporádicas, exceptuando as respostas e os apontamentos. Com efeito, ainda que tenhamos explicado que, por “textos escritos escolares”, entendemos textos construídos pelos alunos por solicitação de professores, os alunos, muito naturalmente, desviam-se para textos lidos, textos “dados”.

### 3.5.4. Escritas noutras disciplinas

As disciplinas que os alunos mais referem como aquelas em que decorrem mais escritas são as de Físico-Química, Inglês, Português e História, com referências mais raras a Francês, Ciências e Matemática. No entanto, a menção a Físico-química é predominante. JA explica que *a professora com o retroprojector põe lá e escrevemos o que lá está porque no livro não está assim muito bem explicado como a professora quer e nós então escrevemos lá tudo... hum, as explicações da matéria... basicamente...*

Apesar de AL também ter referido Físico-Química como a disciplina em que mais escreve, antes disso foi esta a resposta espontânea que nos deu:

*Olha, em que disciplina é que tu escreves mais?*

*A: Eu? Em que disciplina? Nenhuma. Só em casa (riso).*

AL atribui, portanto, uma grande importância aos seus escritos extra-escolares que, em quantidade, pelo menos, superam os escritos escolares, depreendemos.

AR não convive muito bem com o tipo de escrita praticada nas aulas de Físico-Química:

*Mas por que é que te recusas, às vezes, a passar?*

*A: não gosto da matéria... e depois, muitas vezes, também não me está a apetecer... apetece-me escrever assim, de repente, e pego numa folha e num lápis e ponho-me a escrever.*

Esta adolescente não se sente identificada com a matéria e, apesar de nos confessar que se arrepende, muitas vezes, de não passar os apontamentos – porque, depois, tem de os copiar em casa –, responde a um apelo que sente “maior” de escrever outras coisas, as suas escritas, abstraindo-se da aula, como quem vive aquela vontade de escrever como uma oportunidade que não pode deixar escapar.

Na disciplina de Inglês, esta turma escreve *por exemplo, textos que estão no, no livro, pronto, que estão na segunda pessoa, na terceira pessoa e temos de pôr na primeira... cópias também, em inglês... e também escrevemos... alguns exercícios... mas acho que é a disciplina onde escrevemos mais* (B). RT hesitou entre Português e Inglês, mas acabou por concluir que é na aula de Inglês que escreve mais, ou

que “passa” mais: *a disciplina em que eu escrevo mais é Português... ou não? (...)* Não, é Inglês, porque, *a disciplina onde mais passamos as coisas.*

Na aula de História, *a sôra, no fim ou meio da aula, escreve, faz sempre um resumo – o que aprendemos hoje ou o que faz... o que fizemos hoje, então é, faz muito. Escreve muito (SI) e fazemos em conjunto, porque é a professora a ajudar e nós a ajudarmos a professora e ela a escrever no quadro (MA).*

Estas explicitações das actividades de escrita que têm lugar nas diferentes disciplinas confirmam a tendência de escrita não compositiva que os questionários já haviam revelado.

### 3.5.5. Hetero-imagens

Entendemos por “hetero-imagens” as opiniões dos amigos, colegas sobre a escrita praticada na escola bem como as opiniões do sujeito sobre a escrita dos outros – ou seja, agrupamos, em “hetero-imagens”, as imagens dos sujeitos sobre a escrita dos outros e a representação que os sujeitos têm das imagens dos outros sobre a escrita (escolar, neste caso).

Muitos dos nossos sujeitos apontam JA como uma pessoa que escreve bem: *eu li um texto que nós fizemos na aula de Português, sobre nós, ham em que aquilo era “és feliz”... e eu li o do JA e acho que aquilo estava, estava impecável! Acho que ele não teve nenhum erro até. Acho que por acaso estava muito bom.* Com efeito, registámos um episódio que ocorreu na sessão 7, em que dois adolescentes, admirados com os textos de colegas que estavam a ler, consideraram-nos tão bem feitos que fizeram esta dedução: o texto tinha sido escrito ou por uma menina ou pelo JA! A propósito deste aluno, B refere-se, de modo particular, à *construção das frases* e ao uso de *palavras que nós não costumamos ouvir no dia-a-dia*. MJ define-o nestes termos: *Ele é um craque! Aquilo é uma máquina! Segundo AL, este colega tinha tudo certo. Não teve nenhum erro, ham, nenhuma falta de pontuação, nem vírgulas nem nada, nem acentos.* É curioso esta aluna dizer que, num texto que mobilizava, apenas, um conteúdo muito pessoal, ligado à história de vida e a histórias de vida de cada sujeito, JA tinha *tudo certo*. Parece haver a impressão de que os textos têm de estar “certos”, como as respostas – *id est*, os alunos têm de acertar no conteúdo e na forma que os professores pretendem. Não se

vislumbra, neste tipo de verbalização, nenhum indício de que se encare a escrita de textos como uma actividade que requer flexibilidade, reformulação, reconstrução, em que várias “soluções” são possíveis, dependendo de variados factores.

Quando perguntámos a cada um dos sujeitos o que pensavam os outros colegas de turma sobre a escrita, as respostas revelaram-se muito interessantes pelas contradições que deixaram evidentes e, por exemplo, por uma clara associação de “bem escrever” a “ser estudioso e aplicado” (como JA) ou a “meninas”, como vimos acima; na verdade, a constatação estatística de que as meninas são maiores “escrevinhadoras” do que os rapazes é, aqui, sugerida muito intuitivamente por estes jovens... AD polariza as opiniões sobre a escrita, dando, para cada posição, um colega como paradigma:

*o [JA] ham... pensa que aquilo é fixe e não sei quê e, por exemplo, o [JAN] pensa que aquilo é uma grande seca, assim... não sei.*

A representação de que a boa escrita é mais característica de “bons alunos” ou de “meninas” também surge a propósito do comentário aos textos que usámos nas segundas entrevistas. Por exemplo, JAN achou que o texto “Uma visão diferente” tinha sido escrito por uma rapariga. Explica a sua posição deste modo hesitante, sem fundamento concreto, mas que nos permite supor, com base na restante conversa, que JAN considerou o texto bastante bem elaborado:

*J: porque os rapazes não escrevem assim.*

*I: assim como?*

*J: assim. Tão... tão... [tão...]...*

Manifestando-se, no entanto, curioso para saber o que os colegas tinham dito nesta questão, comentámos que ele fora o único a supor que o autor do texto em causa era uma rapariga, o que o fez abalar um pouco a sua convicção e arriscar outra hipótese: *Isto é duma rapariga! Ou é dum rapaz muito totó!*. Talvez tenhamos aqui, portanto, a identificação de mais um público que, na representação de alguns alunos, como JAN, é considerado bom escrevente – os rapazes “totós”; afinal, pensa-se que a escrita deverá ser muito mais “coisa de meninas”.



AR mostra-se consciente das falhas comuns de escrita dos seus colegas – *metem uma coisa no início e depois metem a mesma coisa no fim e... é uma barafunda*, mas também nos fala de um colega de turma de um ano anterior que, para ela, é o exemplo de alguém que escreve bem – *A professora pedia para ele falar sobre o amor e ele uma vez fez um poema lindo*. H também recorda duas colegas do ano anterior que escrevem muito bem e com quem formou um grupo de trabalho para escrever uma peça de teatro, no âmbito da disciplina de Português; lembra-se delas porque sente que fizeram um texto muito bom e que foram elas que o *ajudaram a fazer uma peça de teatro*.

JA, quando lhe pedimos que nos desse exemplos de pessoas que escreviam bem, nomeou-nos imediatamente alguns autores que lia; só a nosso pedido é que se restringiu a pessoas anónimas: *A minha mãe [desde colegas a familiares, percebes?] a minha mãe, o meu avô, a minha avó e o meu pai também. O meu avô paterno, ham e acho que não tenho assim conhecimento de mais nada*. O escrever bem está, assim, muitas vezes associado a uma ideia de perfeição, para usar uma palavra já dita por MA. Há uma tendência, também, para alguma sacralização da (boa) escrita, como se a boa escrita fosse quase intangível ou se fosse, apenas, alcançável por pessoas experientes e de quem se espera uma óptima proficiência:

*a primeira pessoa que te vem à cabeça quando eu pergunto “alguém que escreva bem”.*

*S: a professora de Português. (RT)*

RT admite que tem esta opinião pelo facto de achar que o professor de Português deverá saber escrever bem e não porque já tivesse lido escritos da professora. Porém, esta visão patente em alguns alunos – da “escrita intocável difícil de atingir” por “novatos” – coexiste com a admiração pelo colega, melhor aluno da turma, por, na opinião dos alunos, escrever muito bem, “à adulto”. Aliás, estas visões não serão contraditórias se percebermos que, para os alunos, a boa escrita é uma escrita “adulta”, “amadurecida”, “experiente”, que, normalmente, encontram nos adultos e nalguns adolescentes/jovens que deverão, na sua óptica, constituir excepções (por serem bons alunos, meninas,

rapazes “totós”?...). À luz desta interpretação, compreenderemos melhor a razão por que os alunos raramente identificam problemas de escrita nos seus pais/ encarregados de educação – supostamente, já aprenderam e não têm dificuldades... parecem pensar.

A percepção que quase todos têm relativamente à opinião dos colegas sobre a escrita é formada, sobretudo, a partir das vivências escolares de escrita – *Começa toda a gente, quando a sôra diz “Vamos escrever”, e começa toda a gente “Ih... pronto, vamos escrever!... Grande seca!...”* (SO), salvo as excepções daqueles que, nos seus círculos de amizade, partilham escritos – *só me dou mais bem com a [SO] e com a [V], é, dou, é com elas que eu ando mais. Eu acho que elas as duas gostam de escrever, não gostam é assim muito coisas das aulas. Acho que é isso* (SI). Nestes círculos, há lugar à partilha de textos e a aprendizagens. SO conta-nos que *V tem capacidades, pronto, ela às vezes põe-se a escrever, faz poemas, às vezes, e isso, é fixe porque eu também aprendi a fazer poemas com ela. / Também a [SI], ham, a [AL]... que ela às vezes mostra-nos poemas dela, nam, nam... e, que eu me lembre, a [B]. A [RT] gosta mais de desenhar... a [AD] também...* Porém, vemos como SO desconhece, por exemplo, a frequência com que RT escreve fora da escola e a função catártica que a sua escrita assume. Tenhamos em mente, porém, que a escrita partilhada nestes círculos de amigos parece ser, muito mais, a escrita livre, extra-escolar, do que a escolar e que estes círculos serão algo “restritos”, visto que os alunos se mostram pouco conhecedores da escrita dos colegas, a julgar pelo ínfimo número (4) que identificou correctamente o autor do texto lido, na sessão 7. De salientar, portanto, a novidade que esta actividade constituiu, não só por lerem textos que desconheciam mas também por “ficarem a conhecer um pouco melhor” os seus colegas, autores, como nos disseram no diário de bordo. Na verdade, a curiosidade para descobrir quem era o verdadeiro autor de textos lidos – quer na sessão 7 quer na segunda entrevista (anexo 11) – fez com que fossem os próprios alunos a tomar a iniciativa de nos pedir, numa e noutra situação, para desvendar o “mistério”.

RT pensa que *alguns deles detestam; outros / nem detestam nem gostam. Alguns gostam, poucos. São mais aqueles que detestam do que aqueles que gostam!*

(riso). S tem, inicialmente, a mesma opinião e acha que era melhor escrever menos porque *acho que lhe estavam a fazer um favor. / porque a maior parte das pessoas que eu conheço não, também não gosta muito de escrever. Podem dizer que gostam... mas, no fundo, no fundo, não gostam lá muito.*

Apurámos algumas razões para esta intuição ou constatação de que “a maior parte não gosta de escrever” e, mesmo, alguma explicitação das circunstâncias de escrita:

*/a maior parte deles acho que não se interessa muito pela escrita./ porque, pronto, vou agora falar da minha turma, durante as aulas, quando os professores “ah, vão passar isto”, “tanto, professor!”, começam assim a dizer coisas e o [JAN] diz que não quer escrever. Outros, como H também, têm a mesma opinião e acham “uma seca” passar coisas do quadro.*

Como os alunos se referiam muito ao *escrever-passar*, procurámos apurar o que achariam de escrever textos criados por si próprios. A opinião de B é consensual:

*quando é uma tarefa em que tens de ser tu a criar o texto. Como é que eles reagem?*

*B: alguns, mal; outros, bem.*

*I: e p..., p..., tu sabes por que é que reagiram mal os que reagem mal?*

*B: se calhar têm pouca imaginação, não sei...*

Com efeito, a falta de imaginação surgiu várias vezes como um obstáculo à escrita escolar.

Podemos constatar que as opiniões desfavoráveis à escrita são, substancialmente, críticas ao *escrever-passar*, que os alunos consideram excessivo; as impressões dos alunos sobre a percepção dos outros acerca da escrita também demonstrou ser algo lacónica e muito restrita ao conhecimento que se tem daqueles que são os amigos mais próximos. Nesta sequência, lançámos um desafio a S – perguntar a todas as pessoas da turma e outras o que achavam da escrita e tomar nota das respostas – que a aluna aceitou prontamente. Foi possível obter feedback desta actividade no decorrer da

primeira entrevista, uma vez que, atendendo à disponibilidade horária desta aluna, fizemos a primeira entrevista em quatro sessões, em dias diferentes<sup>47</sup>:

*S: eu perguntei quase à maior parte da turma e eles disseram-me que gostavam de escrever.*

*I: que gostavam? Tu, por acaso, registaste mais alguma resposta?*

*S: sim, tenho registado, mas não a trouxe [não faz mal]. Não trouxe porque eu quero perguntar a mais pessoas. Achei interessante (sorriso).*

Os resultados obtidos por S reiteram os testemunhos que os próprios alunos, individualmente, nos deram e contrariam a percepção que os sujeitos têm uns dos outros, o que deixa patente um facto que os próprios alunos reconheceram, como já vimos – que não é costume falar da escrita nem pensar nestas questões relacionadas com o escrever.

Outra constatação que podemos fazer é que estes adolescentes respondem muito espontaneamente conforme a escrita em que mais rapidamente pensam – neste caso, a verbalização incidia recorrentemente no *escrever-passar* apontamentos; na verdade, quando especificámos que nos respondessem acerca da escrita de textos originais, os alunos revelaram-se desconhecedores da opinião dos outros ou pressentiram a divisão de opiniões, as dificuldades de alguns e as facilidades de outros.

### **3.6. Modo de verbalização**

Nos subcapítulos precedentes já fomos evocando o modo de verbalização dos alunos acerca da escrita; portanto, neste momento, pretende-se fazer uma síntese dos aspectos mais recorrentes no modo como os sujeitos falam e escrevem sobre a escrita. O vocabulário “técnico” destes alunos para falar sobre escrever, saber escrever, boa escrita reparte-se, essencialmente, por dimensões de duas ordens:

- i) linguística, em que os aspectos da gramática de frase suplantam os que se prendem com a gramática textual;
- ii) atitudinal.

---

<sup>47</sup> 21 e 24 de Fevereiro e 3 e 7 de Março de 2006.

Na primeira, cabem as lautas referências à caligrafia, à acentuação, ortografia e algumas poucas referências ao parar, enquanto se escreve, para pensar no que escrever a seguir e ao reler o que já foi escrito. Os discursos mais espontâneos dos sujeitos revelam uma concepção que emerge com naturalidade: a de que um texto bem feito é um texto sem erros; as especificações mais conseguidas invocam a ortografia – concretamente, a indispensabilidade de não usar, na escola, a escrita abreviada que os sujeitos confessam empregar fora da escola, no telemóvel, em conversação virtual, principalmente –, alguma regra de acentuação, a pontuação e a letra bem feita. Quando há tempo, alguns relêem o que já escreveram e param para pensar no que vão escrever a seguir e fazem eventuais modificações e correcções. Ainda na dimensão textual, preocupam-se em satisfazer os requisitos exigidos nas instruções escriturais – há alunos que preferiam escrever à vontade, sem qualquer injunção; outros reconhecem a necessidade das instruções para ajudar a delimitar o tema, o tamanho do texto e, mesmo, para uma maior centração num assunto, sem a dispersão de ideias que, por vezes, dificulta a escolha de um tópico a desenvolver. Os alunos falam na importância de respeitar o limite de linhas; consideram que é sempre preferível escrever de mais do que de menos; na verdade, estão habituados a que os textos sejam censurados quando não atingem um número mínimo de linhas, o que não acontece tanto se for ao contrário<sup>48</sup>.

No diário de bordo, escrevendo sobre escrever – e na sequência de questões indutoras –, os alunos equacionam outros aspectos relativos ao acto de escrever, como a adequação do texto ao destinatário; assim, preocupam-se com o registo de língua usado e com os mecanismos para captar a atenção dos leitores:

*Não diria a palavra “porcaria” e faria a carta maior (H)*

---

<sup>48</sup> Não desconhecemos a importância de incutir nos alunos o imperativo de cumprimento da extensão textual nem a penalização que, em exames, advém desse incumprimento exagerado. Porém, talvez por esta ser uma tendência recente, nos alunos ainda permanece um pouco a ideia de que podem escrever a mais. No entanto, em contexto de aula, com um tempo limitado, os alunos nunca excedem grandemente a extensão requerida.

*Sim, porque no caso do folheto é preciso cativar as pessoas àquela acção, que sai da nossa inspiração. Eu faria da forma mais engraçada possível. (JA)*

Certamente JA não estaria a pensar nisto quando, mais à frente, escreveu *a carta para fazer sentido tem de ser adequada ao destinatário*, pois não são apenas as cartas os textos com destinatário.

Também foi neste instrumento que conseguimos verificar a existência de alguma dificuldade em usar a língua escrita para reflectir sobre o processo escritural em situações ainda não vivenciadas – como a escrita de um folheto –, tal como nos revela esta inscrição de AD: *Não sei porque ainda não tive essa proposta*. Por um lado, também ficou evidente a dificuldade de encadear raciocínios destinados a equacionar situações alheias à experiência de vida, à vivência escolar e escritural dos sujeitos; nestes casos, verificou-se alguma confusão do universo textual com aquilo que se pensa ser uma referência ao mundo concreto, como se a língua servisse, apenas, para nomear o mundo e não para construir e recriar mundos – *Acho que não era um texto escolar, acho que quando o escreveram a vida estava a correr mal* (M). Ao pensar assim, M toma o texto lido como um texto cujo conteúdo tem de ser “verdade”, como se de um relato se tratasse – e não consideraria possível esse relato tão pessoal ocorrer na escola.

A palavra escrita serviu, em alguns casos, mais como meio de referencialização do concreto e menos como modalização ao serviço de uma reflexão em construção através do escrever. Isso verificou-se, sobretudo, quando procurámos questionar algumas *representações-obstáculo* dos alunos por via escrita (sessão 8), em que verificámos que, apesar de termos feito questões para orientar um raciocínio passo a passo, aconteceu um desvio ao tema e uma dificuldade para problematizar por escrito, de que o remate de RT à actividade é exemplificativo: *Confirmei que não sei o meu futuro*. O encaminhamento desta actividade para a escrita no diário de bordo prendeu-se com a possibilidade de, em menos tempo, conseguir (re)questionar um maior número de *representações-obstáculo*; pareceu-nos, no entanto, que esta problematização foi difícil para os

alunos ou, então, não foi abonada pelo facto de ter sido a sessão em que havia mais agitação nos sujeitos, conforme registámos nas notas de campo.

A dimensão atitudinal aparece, também, com muita evidência nos discursos dos sujeitos – a adesão identitária a um certo texto, a disposição e a inspiração como condições *sine quibus non* para a escrita de um bom texto são fundamentais, na óptica destes adolescentes. Um ambiente que ajude à concentração também é reclamado pelos sujeitos que crêem que, quanto mais frequente e abundantemente se praticar a escrita, mais competente se é enquanto escrevente. A imaginação – ter ou não ter – é recorrentemente referida e assemelha-se a uma característica que uns têm e outros não; os que (pensam que) não têm, escudam-se em escritas que acham que não convocam tanto a habilidade para inventar. Cópias ou textos a contar vivências são tidos como mais acessíveis a quem não é “dotado” com imaginação.

Ser proficiente na escrita depende, assim, do conhecimento das palavras, para as escrever e acentuar bem, de ter muitas ideias para escrever aquilo que se pretende e de as organizar com “pés e cabeça”. Porém, escrever bem, com as palavras certas e com o desenvolvimento exigido, nem sempre está ao alcance de todos, em todos os momentos; depende da inspiração e da disposição (vontade) da altura e, ainda, da imaginação que se tem. As soluções encontradas pelos alunos sugerem que quem não conseguir escrever determinados tipos de textos possa escrever outros que não exijam tanta imaginação. Parece, portanto, a escrita estar submetida a uma certa fatalidade e a uma conjugação de factores a cujo controle os sujeitos pensam ser alheios. JAN fala-nos doutra solução, contudo, para textos sobre os quais é necessário aprender sobre o tema – *“sacava” umas “cenas” da net e punha no trabalho*; começa-se, também, nesta linha, a relativizar a importância da inspiração e da imaginação – *se tiver uma boa informação e souber utilizá-la, já não precisava de ter tanta imaginação porque depois fica-se muito inspirado. Aproveitando a informação recolhida com ajuda da professora ou de algum colega e se tiver inspirada ainda melhor faço um trabalho melhor* (MJ) e, com a firmeza da aluna que se esforça, remata SI,

no seu diário: *se temos de escrever ou fazer um trabalho, temos de nos esforçar e não é por não ter inspiração que não pode fazer o trabalho.*

Esta dimensão atitudinal é sobremaneira importante, considerando que dela também depende a operacionalização dos conhecimentos linguísticos pelo aluno. De facto, do grau de implicação do sujeito/aluno numa tarefa escritural dependerá, significativamente, a competência linguística evidenciada, que nem sempre será igual à existente e/ou potencial. Se são os próprios alunos a invocar factores condicionadores da escrita pertencentes ao foro atitudinal – que eles julgam imprevisíveis – é motivo para nos questionarmos como poderemos trabalhar essas atitudes com os alunos e, mais amplamente, a sua relação com a escrita, onde mergulham as raízes dessas atitudes e ideias feitas.

### **3.7. Opiniões sobre a escrita escolar**

#### **3.7.1. Valores**

Quando os alunos marcaram a sua posição relativamente a “gostar de escrever na escola” no avaliador V8, tinha ficado nítida a dispersão de opiniões e, portanto, posicionamentos opostos. Os discursos dos alunos confirmam esses resultados e esclarecem-nos. A escrita na escola está associada à obrigação – *fazem-nos a proposta e nós temos que fazê-la* (AD), *podemos também fazer de livre vontade, mas a maior parte das vezes é por obrigação* (R), *mas, em compensação, aí sei o que tenho de fazer, é obrigação, e ao fazer os tpc's, ao mesmo tempo, estou a contribuir para a minha nota; além disso, se os professores obrigam a fazer é porque se pode aprender com isso; os professores já são formados e sabem o que nós devemos fazer* (R).

Nem todos, porém, têm a perspectiva de R e destacam, sobretudo, uma certa limitação associada à escrita escolar – *temos de fazer aquilo que o sôr manda, não podemos escrever aquilo que nós queremos* (AD) – mas MA soluciona bem esta questão – *a professora pode dar o tema, mas eu dou asas à mesma à minha imaginação para o tema* e AL mostra-se confiante, talvez porque, para esta rapariga, o problema que pode surgir relaciona-se, somente, com a escrita de palavras – *Acho que tudo o que nos vem à cabeça dá para escrever, desde que soubéssemos escrever*



a palavra [hm hm]... nós vamos lá. O mesmo não consegue AD pois a sôra mandamos fazer um texto, eu digo que é, é uma seca e S ainda é mais explícita, ao dizer que a escrita escolar é chata! (riso) É chata, é mmm, mais... uma grande seca.../ Ham, muito cansativa... nada interessante... ham, não cativante e... desnecessária [hm hm] é o que eu acho. Trabalhosa, a escrita escolar só o é dependendo das palavras, esclarece MA – eu também às vezes tenho dificuldades em não entender as palavras que os professores dizem ou alguma coisa que esteja escrita, porque se os professores nos dizem uma coisa nova, nós às vezes temos dificuldade em escrever. Uma vez mais fica patente, por conseguinte, a pouca amplitude da concepção dos alunos acerca da exigência que o acto escritural comporta ou o facto de os alunos terem poucos conhecimentos para equacionar e verbalizar sobre essa exigência.

Apesar do exposto, estes jovens reconhecem determinados valores à escrita escolar. AD diz-nos que, afinal, a escrita escolar *pode ser importante para mim; se calhar, se eu só escrever em casa, só escrevo o que eu já sei, na escola tenho oportunidade de aprender a escrever mais uma coisa que eu ainda não sei*, embora este motivo não seja suficiente para levar AD a considerar os textos escolares os mais úteis; na verdade *há quem diga que também são os escolares, mas eu também nunca tinha pensado nisso* (AD).

A escrita praticada dentro dos muros da escola é, não raro, conotada com um elevado grau de repetição; nos termos de S: *acho que... está sempre a dar a mesma coisa... as mesmas palavras e.../ todos os dias o mesmo abecedário, pronto*. Em contrapartida, este modelo iterativo não influencia a visão de B, que é da opinião de que os exercícios de escrita propostos em meio escolar *são interessantes e / são bons para nós fazermos melhor a escrita... também para mim, a acentuação. E mmm... talvez para aqueles que, pronto, têm dificuldades em escrever... acho que isso é bom, muito interessante, por acaso* (riso)... AL também evoca as dificuldades ao falar de escrita escolar, mas também a associa a palavras como *divertida, /aprender, ham, o autor, ham (...)* conhecimento... conquista, construção, criação, retiradas da lista de apoio que mostrávamos nas entrevistas, quando necessário. Na óptica de MA, a escrita escolar é *talvez útil, às vezes, motivante e outras vezes, às vezes, mesmo necessária*.

A propósito da utilidade da escrita, H deu-nos um exemplo em que “lhe deu jeito” saber escrever, numa situação extra-escolar – *houve uma vez que eu, que juntámos uns amigos para limparem a praia de S. Jacinto e tivemos de escrever uma redacção todos juntos para enviar para a Câmara de Aveiro e limpavam a praia*. De resto, todos os outros sujeitos nos falam de uma utilidade que se circunscreve às actividades curriculares e à sua vida como alunos:

*estamos a dar matéria e tentamos memorizar para o teste...* (AL)

*R: nos escolares é melhorar as notas.* (RT)

*/porque se fizermos os textos que os professores nos pedem, escrevemos aquilo que eles pedem, é mais um caminho andado para a positiva.* (SO)

Como V diz, os textos mais úteis são os *apontamentos e resumos*, porque ajudam os alunos a preparar-se para os testes e a ter boas notas. Ao cumprimento empenhado da escrita escolar corresponderão benefícios na ponderação da nota final, para além de que os alunos vêem uma utilidade muito directa na escrita escolar: ajudar na memorização da matéria.

Alguns alunos consideram que os textos escolares têm mais qualidade escritural do que os extra-escolares por várias razões: porque *dentro da escola aprende-se mais do que fora, porque dentro da escola pode-se, pode-se tirar dúvidas* (AL) e *tendo uma pessoa para avaliá-los, fica muito mais enriquecido e fica muito mais importante, porque, se for positivo e se for muito bom esse texto, eu digo que este texto foi muito bem feito, e que me levou a ter uma nota boa* (SO) ou, naturalmente, segundo H, *tem de ser alguma coisa, se conta para a nota, tem de sair alguma coisa de jeito*. Estas opiniões sintetizam duas razões principais para alguns alunos considerarem que, na escola, os textos ficam mais bem escritos: porque “têm de ficar” (alguma confiança na sorte ou, então, a ideia de que, se houver esforço, o texto acaba por sair bem feito), já que são para a nota ou porque, na escola, estão os professores para esclarecer as dúvidas e para tornar os textos mais ricos. Dois aspectos sobressaem destas reflexões: a importância da força de investimento do sujeito na escrita escolar, conducente a bons resultados, e da mediação do professor na construção e enriquecimento dos textos.

### 3.7.2. Funções

A escrita na escola cumpre diversas funções e destina-se a várias finalidades, na percepção destes sujeitos. Uma das principais finalidades de escrever na escola é *aprender – toda a gente sente isso*, segundo JAN – e, para AD, *essa aprendizagem é para o nosso dia-a-dia assim, nós aprendemos para o nosso dia-a-dia*. Para AL, *dá para muita coisa escrever. Textos... ham sei lá, muita coisa mesmo; escrevemos para sabermos aprender a escrever, a ler, a fazer muitas, muitas coisas com a escrita. Há muitas formas de fazer. (...) e porque na escola nós temos de estar a estudar e isso tudo, já que tudo isso ajuda... para o nosso futuro... presente... ham... sei lá... muitas formas e, ainda, para aperfeiçoar a escrita... sim, para aperfeiçoar a escrita, para quando formos grandes, vamos precisar da escrita para muita coisa e não se deve dar muitos erros (H).*

AR confessa-nos o seguinte: *Nós passamos muitas coisas no dia-a-dia; depois chegamos ao final da aula a doer-nos a mão e... depois tem de ser muito rápido... é aquela coisa de passar em cinco minutos. Depois a professora apaga o quadro e nós depois ficamos naquela, tipo, não passamos as coisas. Assim sendo, acha que deviam talvez escrever um bocadinho menos, ainda que intua, entre hesitações, a utilidade destas escritas – não sei. Talvez porque depois tenhamos de passar os apontamentos para estudar em casa. Sei lá... MJ está mais convencida de que, se tivermos escritos apontamentos, ajuda-nos a estudar e isso. Mas... torna-se cansativo ao final de algum tempo.*

B tem uma opinião firme e um pouco diferente: *acho que o que se escreve deve ser para depois estudar... conseguimos estudar melhor... eu acho que está bom assim (sorriso)*. No entanto, porque estava a referir-se mais o *escrever-passar* do que o *escrever-criar*, questionámos se aquilo que se escreve é suficiente para que os alunos saibam bem escrever, ao que B admitiu – *eu acho que sim; pelo menos para mim é (riso)*. À assertividade da primeira resposta, seguiu-se um tom de alguma relativização, como quem admite que pode haver casos dissemelhantes. Também JA tem uma postura idêntica e refere que usamos a escrita *para a matéria e dá bons resultados e por isso não penso que seja preciso mais, pelo menos para, para mim, nem menos*. Afinal, *há muito poucas coisas que nós escrevemos tipo*

*composição que vão para casa, só mesmo as que nós não acabamos o fim na escola e acabamos em casa. De resto, não, não... não há assim muito mais coisas que escrever, não... Mas escrever é fundamental, remata B, porque, não fosse o suporte escrito e se calhar... não cabia tudo na nossa cabeça (riso). Nós temos que apontar as coisas em algum lado. Ham, talvez para podermos estudar depois, porque podemos esquecer... pois, por isso (B). H concorda: eu gosto de escrever porque ajuda-me a memorizar [hm hm] e tenho de escrever porque senão (sorriso)... chego ao teste e não, não consigo pensar nada, se eu não escrever, nem que seja uma linha, para o teste, chego ao teste, já não sei escr..., já não consigo fazer nada. Assim, o que H costuma fazer é copiar o que está no livro e, assim, memorizar; depois eu faço por palavras minhas no teste. RT também acha que se escreve para ajudar os alunos a fixar mais rápido a matéria.*

*O método de SO é normalmente, eu escrevo aquilo que a sôra... tipo, copio, ham, faço os resumos pelos textos, daquelas coisas que a professora manda-nos sublinhar, e isso, meto tudo por ordem, direito, tiro os apontamentos das aulas [hm hm], faço isso. Mas nem sempre esta actividade é compatível com outras, susceptíveis de desconcentrarem: Por vezes, tiro nega porque estou a ouvir música e estou a passar isso ao mesmo tempo e / fico / com a música na cabeça e não com a matéria.*

*Não obstante estar mais centrada na escrita como cópia de apontamentos, B faz uma transposição daquilo que aprende em contexto escolar para a sua vida lá fora, asseverando que o que aprende na escola sobre escrever a ajuda na sua vida, por exemplo, quando eu escrevo cartas... hum, não escrevo muitas, mas... e mesmo textos que eu escrevo em casa... assim por vontade, acho que me ajuda bastante isso e JA diz que aquilo que aprende dá para escrever qualquer coisa, n... assim, é... isso fica para toda a vida. É interessante notar como estes dois alunos, ambos com uma relação muito positiva com a escrita, e com notas elevadas em Português, conseguem transpor para a vida extra-escolar competências escriturais cujo treino na escola não é relatado – falamos em escrita de apontamentos e, seguidamente, dizem que conseguem escrever cartas ou “qualquer coisa”. Porém, nem todos os alunos fazem esta transposição com êxito.*

Dadas estas afirmações, surpreende-nos que B considere os textos extra-escolares os mais úteis, pois reconhece que a escrita escolar seria facilmente substituída pelos textos dos manuais, enquanto que à autenticidade e originalidade dos textos extra-escolares pode vir a suceder uma carreira enquanto escritor:

*os da escola... temos no livro, já não são assim tão úteis estarmos a escrever porque temos no livro. E os de casa talvez algum dia, não é, se quisermos ser escritores, talvez os possamos usar [hm hm], não sei... (B)*

Saber escrever é tão importante para B que nem nos deixa acabar a pergunta:

*Achas que vai mudar alguma coisa, por exemplo – na tua vida? Achas que saber escrever [muito! (riso)]. Ora diz-me porquê.*

*B: ham (...) como eu já disse também para fazer trabalhos e isso... nós precisamos de escrever também porque alguns empregos, não é, precisam; quer dizer, quase todos; pelo menos, eu acho. Ham, se é preciso até ao 12º, ou alguns até ao 9º, é porque é mesmo preciso aprender a escrever; eu acho que isso aí é importante.*

H especifica que a escrita será mais importante em determinadas profissões – *para quem quiser ser jornalista, isso é importante... (...) para quem queira ser médico, eu acho que também a escrita é um bocado importante. Para si, para já a mudança que a escrita está a operar é o facto de já não sou analfabeto. De qualquer forma, os textos escolares são mais úteis do ponto de vista assim ham social, pois na escola há textos informativos sobre coisas que realmente são reais e que realmente têm importância para, para o nosso futuro, é, é mais isso... (JA).* Não sabemos é se JA derivou para a leitura de textos ou se se manteve a falar sobre a produção de textos...

JA sintetiza algumas das opiniões dos seus colegas, utilizando quatro verbos para referir as funções da escrita escolar: *memorizar, representar, descrever, enumerar* – *memorizar a matéria, representar e descrever o real, enumerar, assim, tarefas,...* Associa, ainda, mais três verbos: *registar, estudar, relembrar*:

*/para registar e depois levamos para casa e temos coisas com que estudar, para fazer exercícios, para relembrar, para enumerar, para estudar.*

Fomos levadas a concluir, portanto, que escrever é um veículo fundamental para aceder aos saberes, para acontecer aprendizagem, mas JA relativiza essa importância no mundo tecnológico em que vivemos, apesar do que nos dissera anteriormente e referindo-se, mais amplamente, à vida fora da escola, da sociedade em geral:

*fundamental, na actualidade, talvez não, porque temos a televisão... temos... olha para a televisão ??? não é preciso escrever, o computador, etc; mas temos a televisão, temos os gravadores para falar e gravar as coisas, depois é só ouvir outra vez, mas mesmo assim acho que nunca perderá a graça ter livros na estante, pegar num e aquele, aquela sensação de folhear até chegar lá, ler e ver o que é que está lá.*

JA não se apercebe, todavia, de que, uma vez mais, derivou da escrita como apropriação de conhecimentos transmitidos para os textos já escritos, transmissores de saberes – os livros que, na sua óptica, serão sempre uma adorno interessante, por mais que a tecnologia evolua. Ou seja, a escrita parece não ser realmente vivida como instrumento particular e privilegiado de construção de conhecimento porque, a sê-lo, essa função não seria substituída pela audição de gravações, pelo visionamento de imagens ou pela leitura de textos em livros ou em suporte electrónico. O próprio JA, na sessão 5, refuta a tese de que “tu sabes que aprendes mais... e melhor, se escreveres umas coisas sobre o assunto”: *Não muito, porque só podemos escrever o que sabemos*; isto significa que, mesmo para o melhor aluno, o processo de escrita não é encarado numa das suas mais elevadas potencialidades – a construção de conhecimento e a organização de pensamento. Com efeito, nesta turma, a escrita é mais frequentemente vivida como forma de anotar saberes transmitidos e mnemónica eficaz – é apenas um instrumento para a aprendizagem nesse sentido e não porque pareça levar à construção de saber por via escrita. Apesar disto, há uma adolescente – a única – que nos explica como, para ela, a escrita serve para desenvolver o pensamento e atingir uma expressão mais clara – SO, aluna que já reprovou e que tem 3 em LP:

*/ajudar-nos a compreender por vezes aquilo... porque às vezes não conseguimos desenvolver os nossos pensamentos oralmente e desenvolvemos por escrito [hm hm] é o*

*que às vezes me acontece, não consigo estar ali a dizer oralmente e se eu escrever consigo desenvolver o meu pensamento mais facilmente.*

Apesar de todas estas funções reconhecidas à escrita escolar por parte de alguns sujeitos, para outros, como M, na escola escreve-se *para desenvolver... ham, também para sermos avaliados, hum, acho que é só isso, não sei muito bem.*

A transposição de que nos apercebemos em B e JA não ocorre da mesma forma nos colegas. Vejamos MJ, também aluna com uma nota elevada na disciplina de Português – *A única coisa que eu sei que a escrita é boa, ajuda, só que ao fim de algum tempo, depois de escrever tanto, começa a aborrecer e os textos escolares é capaz de ser os que nos ensinam mais, mas, fora da escola, ainda não sabe muito bem como tirar partido destas escritas, porque eu até, falar, escrever fora da escola, não escrevo exactamente como escrevo na escola, talvez pelo motivo adiantado por MA – agora os portugueses usam muitos os kapas, ham, os... usam agora outro tipo... já não escrevem correctamente! Mas, a este propósito, MA dá-nos uma pista – se a professora dá um tema, depois um dia mais tarde pode ser uma, pode-me ser muito útil, posso precisar de fazer sobre a mesma coisa; assim sempre já tenho mais uma ajuda. RT diz, com convicção, o que eu aplico dentro da escola a escrever também aplico fora. No entanto, SI adverte: *um dia, podemos, ham, precisar de escrever alguma coisa para alguém importante e depois, se escrevemos da maneira como escrevemos fora da escola, depois não vai ser assim muito, muito bom.* E S, inesperadamente, acaba por reconhecer alguma utilidade à escrita escolar, se bem que o contributo que atribui à escrita permanece numa zona de ambiguidades:*

*/agora, como estou a tratar do meu BI, tenho de assinar muita coisa! E como, há vezes em que eu, eu antes, quando não tinha, quando não andava no 7º ano, tinha muito receio de assinar papéis porque não sabia como..., onde, e quando é que eu tinha (???) que assinar. Mas agora que eu vim para o 7º ano, e comecei a fazer mais ditados, acho que me senti mais confiante.*

Ou seja, a tarefa simples de assinar papéis requer tantas escritas escolares como preparação? Talvez assinar papéis seja um sinal de crescimento e maturidade que se vai adquirindo e sendo visível com o aumento das responsabilidades

escolares. Porém, esta é uma transposição simplista de alguém que “ainda anda às voltas com o sentido da escrita”.

SO lembra outra aplicação da escrita escolar noutros contextos, nomeadamente em concursos que convocam, claramente, conhecimentos veiculados pela escola:

*/ até mesmo quando nós estamos a fazer alguma coisa, precisamos sempre da escrita; escrever... por exemplo, ham, naqueles concursos... há aí concursos da escola, mas há outros fora da escola, de institutos, que é de Português, de Matemática... Havia um de Português que era para fazer, era um, na Aveiro Digital, houve lá um concurso que era sobre literatura portuguesa, que era arranjar um livro, de um autor, e que tínhamos de fazer, ler um livro desses, e fazer um resumo desse livro [hm hm] e acho que se a... eu não participei, mas, se não tivéssemos estes conhecimentos a Português e se não soubéssemos escrever bem e isso, acho que nin..., nunca ninguém ia fazer um resumo muito bom para participar.*

Todavia, SO destriça bem as duas condições para participar: ter “esses conhecimentos de Português” e “saber escrever bem”, ou seja, é preciso mobilizar conhecimentos através da escrita, neste caso, de um “resumo” de um livro lido à escolha. Que a escola veicula conhecimentos, disso os alunos dão-nos amplo testemunho; já relativamente a fazer “resumos” de livros lidos, as referências são muito esporádicas, para além de que os alunos nestas circunstâncias costumam fazer o resumo em casa e levá-lo para a escola, para entregar. Remeter a escrita compositiva para trabalho de casa, uma vez que as aulas são preenchidas com a transmissão de conhecimentos, parece-nos recorrente, a avaliar pelos relatos dos alunos, que também se mostram enfadados com a reiteração de escritas não compositivas, como vimos.

As funções mais comuns da escrita são, portanto, para grande parte dos sujeitos, escolares e avaliativas (classificativas) e a perspectiva de utilidade futura, para o desempenho de determinada profissão ou, antes ainda, para obter êxito nalgum curso:

*/ temos de escrever... para sabermos compreender... para termos mais ajudas, para quando tivermos dúvidas, podemos recorrer ao, à escrita. (MA)*



*as pessoas ficam a saber mais, e podem estudar tipo os cadernos diários, nós o que escrevemos, quase tudo sai no teste e é aí que se baseia a aula que vamos fazer. (R)*

*para não dar erros, para aprender novas palavras, para... porque vai ser preciso escrever, quando quisermos tirar algum curso... qualquer coisa... (SI)*

R é o único que nos fala da expressão possível na escrita escolar, associada à melhoria da sua competência como escrevente, e ao facto de o papel poder ser um confidente e uma excelente forma de “guardar” o que se quer dizer:

*/acho que é para nos exprimirmos e conseguirmos dar menos erros do que dávamos/*

*/enquanto escrevemos para o papel, nós falamos, é como se estivéssemos a falar com o papel, mas fica tudo bem guardado nesse papel.*

Apesar de alguma diversidade de funções outorgadas à escrita escolar, não podemos deixar de notar a exiguidade de exemplos que demonstram como é função da escrita escolar preparar para o uso da escrita noutros contextos exteriores à escola. De facto, notámos, nestes alunos, a representação de uma escrita escolar pseudoliterária – cujas condições de produção são a imaginação e a inspiração – e, simultaneamente, um fraco discernimento da utilidade social da escrita. Na verdade, à excepção de que a escrita será útil para um bom futuro e um bom emprego, os sujeitos referem muito poucas situações em que a escrita escolar desempenhou um papel importante na sua vida pessoal. Foi por esta razão que achámos pertinente discutir, com os alunos, os usos sociais da escrita. Na sequência dessa actividade, em que os alunos se envolveram e surpreenderam com os textos e com as considerações que fazíamos, admitem que não estavam habituados a ler textos originados em situações reais de comunicação, fora da escola. Registou-se, assim, uma grande adesão da turma e uma curiosidade notória para ler textos “reais” e foi possível descobrir *que a escrita pode ter mais maneiras de ser utilizada (B)* e *que há casos em que mais vale*

*escrever do que falar (MJ), sendo possível com a escrita / resolver um caso sem violência (H). Exceptuam-se a estas descobertas JA, que defende que através da oralidade também podemos agir e dá muito melhores resultados, pelo que finaliza - Não aprendi nada de especial com isto... S concordou e confidenciou, no seu diário - Achei a aula uma seca porque tivemos que escrever e... comecei a achar os textos uma seca. Opostamente, temos a “lição” que H tira desta actividade: com a escrita uma senhora ganhou 250€ e outra ganhou um terreno à escolha! Por isso vou começar a resolver tudo à escrita<sup>49</sup>; esta inscrição não deixou de nos surpreender, não só pela criatividade do que parece ser uma adaptação à escrita da expressão familiar “resolver à pancada”, mas também pela forma como se mostrou “rendido” à utilidade da escrita escolar, que vinha considerando, várias vezes, “chata”.*

### 3.7.3. Sentimentos

A instabilidade e a imprevisibilidade dos sentimentos que se associam à escrita escolar atestam, também, a amplitude de graus assinalados no V8 bem como a indecisão que obrigou alguns sujeitos, como AL, a posicionar a cruz entre duas quadrículas, criando um grau “intermédio” entre o quarto e o quinto valor, pois, *é que gosto e não gosto – Eu gosto de escrever, mas na escola não porque... depois ham os meus colegas quando estou a escrever na escola... interrompem-me, alguma coisa e... não gosto. Além de condicionada por um ambiente de mais agitação, gostar de escrever também depende dos dias que eu tiver (AL). E se me obrigarem e não estiver com muita disposição para escrever, acho que não vai ser lá grande coisa (riso), avisa B. MA, por vezes, sente-se pouco inspirada; porém, na segunda entrevista, ao falar da redacção do texto escolar “A estrela”, disse-nos que “se sentiu à vontade” porque talvez... estivesse mais curiosa<sup>50</sup>, assim com vontade de escrever naquele dia...*

AD já não nos dá conta de curiosidade suscitada por textos escolares; a sua reacção às solicitações de escrita é muito variável: *eu sinto-me aborrecida,*

---

<sup>49</sup> Sublinhado nosso.

<sup>50</sup> Para saber se a continuação/conclusão que deu ao texto coincidia com a do conto original, de que já conhecia o início e alguma complicação, e cuja leitura seria concluída posteriormente.

*porque... às vezes eu... eu, como é que hei-de explicar... Eu quero, eu, às vezes eu sinto vontade de escrever, outras vezes, sinto-me aborrecida porque não, não quero, não me apetece escrever...*

A adesão também depende do texto (B) e dos temas – *Eu, pela escolar, não tenho assim muito... acho que é uma grande seca (sorriso) (???) não gosto dos temas que a professora propõe. Por exemplo, ham... dá-nos uma imagem e temos de escrever sobre a imagem. Mas, se eu não gostar da imagem, parece que não tenho vontade de escrever sobre ela! (AR), razão por que, muitas vezes, quando não era bem aquilo que eu queria escrever (riso)... preferia outro tema... (AR), os alunos se sentem “chateados” (AR, H) como sempre<sup>51</sup>, muito mal... (M). Embora reconhecendo que é útil escrever outras coisas (AR), AR não hesita em afirmar que ... é sempre melhor escrever aquilo que gostamos... mais interessante... parece que o tempo passa a voar... Acresce que não gostar do tema pode gerar bloqueios que alguns alunos não aprenderam a gerir: há vezes em que, o tema de que se trata, gosto muito e pode ser que até me esforce mais do que aquilo que eu podia pensar; mas há vezes em que o tema de que se trata não gosto nada, não me apetece e bloqueio. E depois não me ocorrem ideias à cabeça e depois não sai nada (S).*

Uma oposição é estabelecida entre *escrever-passar* e *escrever-criar*: *escrevi tanto, tanto, tanto, que me fartei de escrever / pensava que a escrita era outra coisa (H) – este sentimento de cansaço e desilusão para com uma escrita que deixou de ser novidade - porque já escrevo há tanto tempo, que já não tem muita piada. Escrevo desde o 1º ou do 2º ano, já não tem tanta piada para, para escrever (H) - leva a que, à escrita escolar, os alunos tendam a associar a palavra **tédio** (sorriso). / porque quando eu era pequena e estava a aprender, para mim aquilo era uma alegria! Adorava! Então ia para o computador, fazia cópias de textos... até à mão fazia os textos e isso... não parava! Gostava muito de escrever! Agora não, já não gosto tanto, já me fartei. / eu dantes gostava mais até porque na escola não, não nos mandavam escrever tanto e isso/ (MJ). Excepção a esta aversão ao *escrever-passar* é a visão de R, para quem é preferível estar ocupado a escrever do que distraído:*

---

<sup>51</sup> Como sempre, em todas as tarefas escriturais.

*porque às vezes fico parado na aula, penso nas coisas da vida, que faço em casa ou que vou fazer mais logo e eu fico parado e não percebo nada. Enquanto que eu a escrever, a copiar textos ou a fazer resumos, eu... estou mais atento à aula e... movo o braço, porque, houve uma vez, que estava na aula, e fiquei com o braço dormente por não fazer nada.*

O *escrever-criar*, ou a escrita compositiva, colhe reacções e sentimentos mais positivos, garantia maior de uma implicação do sujeito no acto escritural:

*ah, isso!... sinto-me... ham, como é que se diz... ham, divertido, porque gosto de escrever de vez em quando assim uns textos e... não sinto mais nada [então] e sinto, e sinto um desafio. / eu acho que é um bocadinho, é, dá um bocadinho, é um bocadinho esforçado porque os alunos estão sempre a escrever e cansa um bocado. E mais... Mas também tem, há, há, às vezes também é divertido estar a escrever. Quando é um ditado, eu gosto, já disse que gosto de ditados... (H)*

*porque depende do que é que eu estou a escrever. Se for uma coisa à vontade, quer-se dizer à vontade, gosto; mas se for para copiar coisas... se calhar aí não gosto muito. (B)*

Com efeito, na segunda entrevista, ao falar da redacção do texto escolar intitulado “*És feliz?*”, B diz-nos – *apesar de ter sido na escola*<sup>52</sup>, gostei porque não se responde a esta pergunta todos os dias. É tipo uma curiosidade que as pessoas querem saber e eu, se calhar, acho que não sabia muito bem a resposta e, ao fazer este texto, descobri, pronto, melhor. SO partilha da mesma opinião, tendo vivido essa escrita com gozo, sem sentir o “peso” da obrigação escolar porque a stôra disse faz de conta que estão a escrever um para vocês e então... parecia que estava em casa... li, escrever, sem nada... sem a sôra estar a dizer “ai, tenham cuidado com isto, tenham cuidado com aquilo”, pronto... Esta sensação de escrever para si, com liberdade e sem constrangimentos, foi sentida num texto escolar que, curiosamente, convocava os assuntos que muitos alunos dizem preferir por “saberem tudo” – a sua vida, os seus pensamentos e sentimentos.

---

<sup>52</sup> Destacado nosso.

Mesmo assim, quando os alunos são chamados a escrever um texto, há alguns que não se sentem confortáveis porque os professores estão *sempre para nós a... a... a ranhosar, mais ou menos isso (M), é um bocado chato; é o que ela quer e, se nós não fizermos, levamos nega (JAN)*. Com efeito, os alunos têm noção de que é difícil atingirem um resultado que satisfaça plenamente - *numa composição da escola temos de ver muito bem aquilo que estamos a fazer, o que é que aquilo é, uma composição de teste, ter atenção a isto, tenho de fazer isto assim para ter boa nota no teste... é aquela preocupação... é aquele stress mais ou menos que nós temos para a escrita da escola (JA)*.

Outras oposições surgem relativamente aos tipos de texto que cada um prefere escrever. Enquanto B acha que, *se for um texto sobre nós... não gosto muito... mas se for um texto imaginário, sermos nós a imaginar um texto... prefiro assim, acho que tenho mais imaginação*, V prefere escrever sobre ela, pois “disso sabe tudo” e acha que não tem muita imaginação. Dentro dos textos cujo assunto tem de ser imaginado, R mostra-se avesso a inventar coisas improváveis - *naquelas que temos de estar a imaginar coisas que não acontecem e... isso é estranho para mim porque nunca irá acontecer. Ou poderá acontecer, não sei. E eu prefiro escrever coisas que estão a, a acontecer e o que eu já sei que vai acontecer do que estar a escrever coisas que não sei que vão acontecer e que, ou que sei que não vão acontecer mesmo na realidade*. Opostamente a R, que prefere uma escrita mais realista (e para quem as fábulas são realistas porque dão lições que nos interessam na vida real), AR é adepta de uma escrita evasiva, criativa, que crie um mundo fantástico, ideal, melhor do que a realidade. Já JAN recorda-se de, apenas, um texto que começou a fazer prontamente com vontade, que era, precisamente, sobre uma realidade dura - *era sobre um acidente, mas foi sobre um miúdo que tinha cancro, tinha 4 anos, depois houve um acidente e ele morreu antes*. Relativamente à maior e menor liberdade de escrita, há os que, como V, preferem temas livres, e aqueles para quem, como R, as instruções de escrita mais rígidas são fundamentais para encontrar rumos e tomar decisões<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> Fundamentamos esta e outras afirmações sem citação imediata em citações analisadas anteriormente.

Os gostos são quase tantos quantos os sujeitos e estes adolescentes parecem ter de se conformar, resignar àquilo *que tem de ser feito* (JA). Pressentimos não só uma dualidade escritural entre os textos de que se gosta – que, maioritariamente, são os extra-escolares – e aqueles que são “odiados”, mas também “*divergências escriturais*” que são, na escola, motivo das mais enfadadas reacções. Os textos que cada aluno prefere escrever na escola parecem estar intimamente relacionados com a forma como cada um percebe a importância da escrita para si e com o papel que a escrita tem na sua vida. Quer gostem dos textos propostos ou não, os alunos são *obrigados a escrever, se não quisermos escrever, temos que escrever na mesma / porque se escrevermos na escola dá-nos o prazer em estarmos a melhorar a nota, ham... saber, também, porque, à medida que nós escrevemos, aprendemos* (SO). Haverá a possibilidade de associar a este trabalho mais prazer(es) do que aquele que as boas notas dão? A nota só é conhecida no final dos processos de escrita; segundo o que SO parece estar a dizer, vale a pena o sacrifício de nos empenharmos na escrita porque as notas, depois, vão compensar. No entanto, que prazer será possível durante os processos de escrever? Muitos alunos queixam-se de que, por vezes, na aula, não há tempo nem ambiente para se concentrarem a escrever – daí que, talvez, muitos textos sejam remetidos para trabalho de casa – mas a escrita terá de ser, quase sempre, uma actividade solitária? Não será possível fazer escritas na aula – individualmente ou não – vivendo os processos com mais entusiasmo e prazer? Concordaremos em reconhecer a limitação da escrita escolar – não uma limitação associada à instrução de escrita, mas a uma diminuição das potencialidades das actividades de escrita ao serviço do desenvolvimento escritural, intelectual, cognitivo e afectivo do aluno – se, na realidade, a escrita escolar não conseguir reinventar-se por forma a que os alunos não a vivam, periclitantes, “entre o prazer e o enfado” (Canário, 2004), mentalizados, apenas, em obter resultados cujo prazer proporcionado é efémero se comparado com o prazer da criação, da construção intelectual, das aprendizagens significativas que fazem cada pessoa sentir-se mais activa e responsável pelos outros e pelo mundo onde está inserida.

### 3.8. Recordações de episódios escriturais escolares

Os acontecimentos de que os alunos se recordam são variados e exemplificam situações positivas e negativas. Também houve alunos que não se recordaram de acontecimentos marcantes relacionados com a escrita escolar; aconteceu que, por vezes, relataram certos episódios a propósito de outros tópicos de reflexão, que, muitas vezes, se constituíam em recordações de episódios escriturais, sem que, no entanto, os alunos os invocassem quando fazíamos essa questão.

São recordadas actividades de escrita que os alunos consideraram diferentes, originais, como a escrita a partir de uma imagem (SI) e *aquilo que eu já falei há pouco [da tua professora?] da oficina de escrita em palco [hm hm]. A minha turma fez vários poemas e fiz... até chegámos a fazer um livro! [hm hm] Eu ainda hoje em dia gosto de ler o livro; tenho lá em casa; são poemas. [exacto] Gosto muito de ler o livro.* (AR)

Uma recordação frequente é a de um texto que foi muito bem classificado e elogiado por algum professor, o que aconteceu com B, com SO e com S:

*S: já fiz um, um texto... ou foi no, não, no sexto, que foi a Português /; eu tive uma nota boa, que foi satisfaz bem, no texto, que / era o título "O bom Gilberto", já o texto, já o li e tenho-o no meu livro do 6º ano, ham, o professor deu-nos aquele texto, que só tinha metade, e pediu-nos para nós continuarmos a história. E eu continuei, deixei-me levar pela minha imaginação. E / tive bons resultados. E assim permitiu-me assim, mais ou menos, que este ano estivesse aqui no 7º ano, na escola.* (SO)

*a não ser o ditado em que a professora disse, no 6º ano, ham, que o meu ditado não tinha erros nenhuns e tinha uma caligrafia muito bonita; nunca mais me esqueci...* (S)

S ainda permanece com o discurso de um bom texto com uma caligrafia bonita e sem erros e ainda gosta de escrever ditados, por serem textos onde costuma sair-se bem. Para ela, os elogios constituem incentivos e ajudam-na a sentir-se mais confiante, mas acredita que nem todos se importem com isso (fruto, talvez, da ideia que tinha de que alguns colegas não gostavam de escrever): *Acho que,*

*no início, é muito bom, para eu me sentir mais segura e para não me preocupar; mas, para outros, isso para eles não interessa, são... não sei... Mas para mim é muito bom! Eu gosto de saber!*

A publicação de textos também deixa boas recordações a JA, embora, por talvez estar habituado a publicar, não se lembre de nenhuma em particular: *ham... coisas que eu escrevi e que depois foram parar a um jornal ou que foram para muitas pessoas verem ou coisas que foram parar... assim que as pessoas tenham gostado, mas não me lembro assim de, de nenhuma coisa assim em particular.*

Por vezes, os alunos recordam textos específicos, por motivos vários:

- por ter sido o único texto a despertar a vontade de escrever, como aconteceu a JAN;

- por ter tido uma reacção hilariante da turma, dado o conteúdo engraçado e infantil desenvolvido pelo aluno:

*Eu, no quinto ano, era para fazer um texto sobre, sobre uma história de patinhos ou uma coisa sobre nós há muito tempo. E eu comecei a escrever, que eu estive com a minha irmã no quarto a brincar e começámos a brincar às Barbies (riso) e aos Action Man. Eu escrevi isso e depois a professora começou a ler, a toda a gente, todos os textos, e depois começaram todos a rir só de mim. (R)*

Embora R não tivesse gostado muito de se terem rido dele, acabou por achar positivo o facto de ter provocado o divertimento dos outros.

- por ter sido um grande desafio, ultrapassado, com a ajuda de colegas de grupo que escreviam muito bem:

*O escolar, o único que eu guardei, foi a Gata Borracheira, porque deu muito trabalho...*

*I: a Gata Borracheira?*

*H: sim, é o texto do teatro...*

*I: ah é o do teatro, hm...*

*H: porque me deu muito trabalho e eu acho que aquilo é um prémio para mim, consegui acabar. (H)*

H guarda, numa capa de elásticos, este texto, que também nos trouxe, símbolo de um êxito que nunca esperou alcançar; afinal, foi capaz.



S fala-nos de alguns “truques” relacionados com a escrita, que achou curiosos e de que nunca mais se esqueceu, e:

*S: ah! E um dos que a minha professora de Físico-Química, por acaso, uma amiga minha tinha posto o acento para aquele lado e eu nunca tido tempo para ter (?) dúvida quando é que no a, para que lado é que se põe sempre, sempre, sempre os acentos / quando estava sozinho era sempre para o lado esquerdo [hm hm] porque eu antes dava sempre muitos erros... estava sempre a confundir, para aqui (?) para ali...*

Os adolescentes também recordam alguns episódios mais negativos, em que escreveram de mais ou em que escreveram de menos:

*eu, no quinto ano, também já fiz um texto, uma história com duas páginas, e eu acho que estava bom, mas a professora disse que estava, tinha muitas páginas e que devia reduzir... (AD)*

*houve num teste do 6º ano que eu escrevi muito pouco e a professora riscou-me, mas disse-me que o texto tinha tudo o que ela queria e ela... (R)*

AD achou que um texto a que se dedicou acabou por ser desvalorizado; R parece mais conformado; pelo menos soube que dizia o que se pretendia... Não se percebe era o que deveria dizer no resto das linhas, se deveria escrever mais...

M recorda, sobretudo, as repreensões dos professores, quando lêem os seus textos: *Porque dou a mesma palavra, depois no, no próximo texto dou outra vez a mesma. E às vezes eles zangam-se, por isso...*

RT recorda um episódio em que, numa aula, estava a escrever “coisas suas” e foi descoberta; não gostou da invasão do professor, que lhe tirou o caderno:

*/uma prof. me querer tirar um caderno porque eu andava a escrever uma coisa, pronto, que para mim até era importante e a professora tirou-me o caderno e foi entregá-lo ao meu director de turma. Isso não gostei nada.*

#### **4. A relação com a escrita extra-escolar – categorias analíticas**

Grande parte das categorias que usamos, derivando da noção operatória de “relação com a escrita”, é transversal aos contextos escolares e extra-escolares de escrita, como ilustrámos; por essa razão, explicamos, somente, algumas particularidades que distinguem estas categorias das que usámos para a escrita escolar.

Em “Investimento. Práticas” (figura 21), em contexto extra-escolar, damos um destaque especial à “Divulgação”, intenção de divulgação dos textos – por exemplo, mostrar à investigadora, como já era inquirido no questionário. Os géneros/tipos de discurso são aqueles que apresentávamos no questionário, em paralelismo com a forma como trabalhámos a escrita escolar. Na linha do questionamento principiado pelo instrumento “A Tua Escrita”, também nas entrevistas houve referências aos locais onde os sujeitos preferem escrever por sua iniciativa e aos objectos que usam. Tornou-se particularmente relevante falar dos temas de escrita – assuntos mobilizadores da escrita, presentes nos textos e invocados pelos sujeitos, razões que levam à escrita, contexto de produção, circunstâncias que envolvem o acto escritural. Outra categoria emergente foi a que sintetiza menções a práticas escriturais de outros, porquanto os adolescentes, não raro, falam das escritas pessoais que alguns colegas lhes mostram. Em esquema, temos:

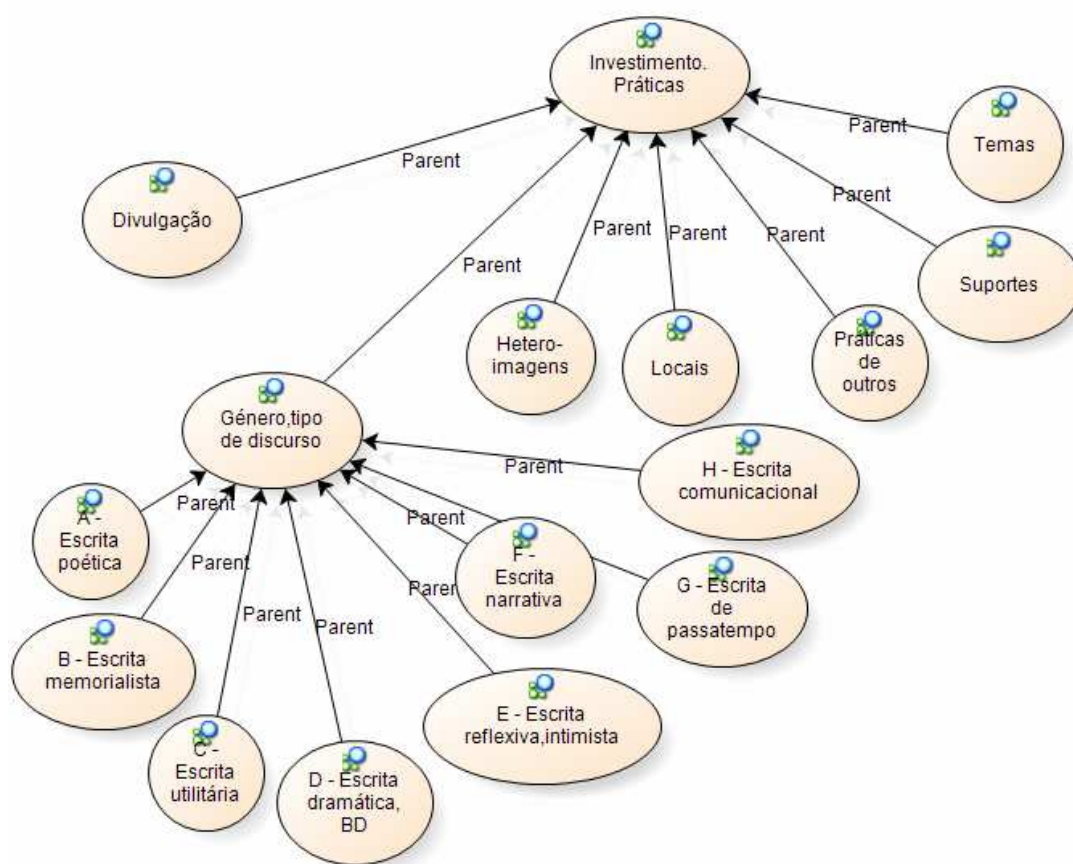


Figura 21: Subcategorias de “Investimento/Práticas” na escrita extra-escolar

#### 4.1. Atitudes

Algumas atitudes foram narradas pelos alunos a partir do relato de situações de escrita em que, partindo dos textos enumerados no questionário, nos explicavam como procediam, por que escreviam.

Detectámos a existência regular de escrita livre dentro da sala de aula – quer uma escrita pessoal que o sujeito faz, abstraindo-se da aula, quer uma escrita partilhada, comunicacional, entre colegas – às vezes quando também nós estamos a passar assim folhas uns aos outros e estamos a falar por folhas... (AD). Por vezes, os professores “descobrem” a escrita pessoal dentro da aula e nem sempre a reacção é negativa para o aluno (como já vimos acontecer com RT), por exemplo:

*/quando eu estou, por exemplo, a escrever, tipo, eu estou a escrever uma coisa, mas depois eu acho assim aquilo para rir e depois anoto e há quem diga que isso aí é uma anedota e depois eu já, já passei também para uma folha assim, mas eu dei à minha sôra*

*por causa que ela, estávamos a fazer um trabalho já não me lembro sobre o quê, e ela viu a folha e depois ela, tipo para ver se ficava com ela, depois pediu para fotocopiar e eu disse “não, se quiser pode ficar para si”, depois ela ficou com a folha. (AD)*

Alguns sujeitos relatam-nos situações em que se serviram da escrita para pregar partidas – *Eu também já escrevi cartas assim, mas não assinava com o meu nome, já, por exemplo, à [B], já pus, já escrevi uma carta, depois ela ficava sem saber quem é e depois, todas as semanas a gente ia-lhe levar (AD)* – ou situações de comunicação escrita electrónica – *eu vou, vou lá ao site onde tem os postais e depois mandam-me, mas tipo, ponho lá também, escrevo lá assim coisas. (AD)*, de escrita pessoal – *sobre mim, sobre alguma coisa assim que... que eu não queria que ninguém visse (AD)*, de escrita de canções, que depois musicam – *tenho lá um piano, tento fazer já com a letra o ritmo da música (AL)*, de comunicação ou, simplesmente, partilha com os outros por carta, e-mail, Messenger (embora haja situações em que os sujeitos preferem falar pessoalmente com as pessoas, dependendo do assunto e da proximidade do interlocutor).

A escrita extra-escolar pode acontecer em várias circunstâncias – *depende da situação em que eu estiver... triste, contente... mal-humorada... dessas coisas... / escrevo / como se estivesse a desabafar (AL)*. MJ define-a assim: *essa aí já há mais liberdade, já podemos escrever aquilo que queremos... Fazer, escrever aquilo que queremos e nos apetece; se não nos apetece escrever, não escrevemos!* Esta liberdade pode manifestar-se de várias formas:

i) na posição a escrever – *no chão. Sim, mais... ou então em cima da cama... assim, ham... no chão. A escrever... (di-lo num tom de continuidade, arrastamento da palavra...)*. *Acho que é só. (AL)*

ii) no código linguístico – *liberdade, escrevemos em casa, o que nos apetece, com a nossa própria escrita – kapa, xis, etc (SO)*, código que, aliás, alguns alunos, como AD, confessam começar a confundir com a escrita padrão, usando-o na escola;

iii) no assunto – *eu de vez em quando costumo copiar anedotas e adivinhas é porque eu gostei muito e ficam mesmo para mim. E de vez em quando, para me rir, eu*

*leio. Escrever cartas a alguém, é para o meu pai, que ele está longe, está lá a trabalhar, e costumo mandar cartas para ele. (S); cada coisa que eu escrevo... (JAN);*

iv) no tempo despendido para a escrita - *porque eu já escrevi também um poema... demorei para aí duas semanas e meia mais ou menos, uma semana e três dias a fazer [hm hm] e preenchi uma folha mais atrás (AL). Contrariamente, na escrita escolar, segundo os relatos dos sujeitos, parece haver sempre pressa de acabar e entregar e o tempo para os processos de (re)construção textual é diminuto;*

v) respeito pelas normas linguísticas - *há quem não esteja preocupado porque é um tema mais livre e não é preciso fazer rascunhos (H) ou quem prefira fazer rascunho porque tenho medo de me enganar e depois ter de voltar a fazer **tudo** outra vez... / e é uma grande complicação... (B), não porque haja alguém para avaliar, como bem nota MJ - fora da escola nós não somos avaliados, mas porque gosto disso organizado (B);*

vi) suporte de escrita - *normalmente sou eu que digo “olha, hoje vou escrever; apetece-me escrever, apetece-me contar esta situação”, pego numa caneta e no papel e vou escrever. Ou então, normalmente, quando eu estou, estou no Messenger, computador, e quando não tenho assim muita gente, ligo o, o programa de escrita dentro do computador, que não me lembro o nome [Word?], é isso, e escrevo [hm hm]. (AR);*

vii) rituais de escrita e escritas em conjunto - *ham, eu gosto de escrever fora da escola; ham, às vezes eu, eu com a minha irmã, ham, fazemos competições de escrita, ham... teatros... depois vemos qual é o melhor... histórias... (SI);*

viii) local - *como ficou evidente no questionário (2.2.10);*

ix) momento de escrita - *escrevo porque me apetece /por iniciativa minha (S); quando chego da escola e isso, normalmente lancho e estou um bocado pela sala e isso, mas depois, ao fim de algum tempo, vou para o meu quarto escrever no diário (MJ);*

x) destinatário - *os adolescentes podem oferecer os seus textos - alguns eu dou - dou a amigos, familiares... outros guardo. Aqueles que são melhores guardo para mim (riso) - ou guardá-los para si - porque, quando eu escrevo, não me importo de riscar nem nada, porque é para ti, não é para mais ninguém; é para guardar. (SO), razão por que SO não se ocupa a fazer rascunho, diz-nos.*

Apesar de muitas vezes a escrita extra-escolar não sair da gaveta, há muitos gestos de releitura para verificação de erros e, sobretudo, de “limpeza textual”, porque alguns não gostam de guardar textos riscados:

*aquilo que me vem à cabeça e depois, por exemplo, se me engano, eu ponho a folha de parte e faço outra vez aquilo que escrevi... (AD)*

*primeiro faço, depois é que passo. / posso-me enganar, ter algum erro e quando eu vir que tenho tudo em ordem... passo para papel novo. (AL);*

*mas normalmente eu faço a lápis e se está mal eu apago [hm hm] e depois ficam assim, já nem tenho tempo de os passar a limpo. (AR)*

Porém, nem sempre estes gestos de intervenção no texto são encarados como rascunhos – *para mim é perder tempo, é, porque são coisas assim que não precisam de rascunho. Se tiver, se me enganar, apagava; ou então punha um bocadinho de corrector ou reformulava tudo de modo a que ficasse bem outra vez... não, não faço rascunho (JA).*

Na verdade, “rascunho” foi o termo que utilizámos por ser familiar aos alunos, mas o que pretendíamos saber era se havia, da parte deles, algum empenhamento em corrigir e aperfeiçoar os seus textos livres. Percebemos que *depende, às vezes; quando eu vejo que risquei muitas vezes, passo a limpo; quando eu vejo que risquei poucas vezes, vou rever... se tiver algum erro, apago com o corrector (riso) [hm hm] que é para não ficar tão feio... (MA).* A ideia de que um texto riscado é um texto com erros continua presente e ter textos com má apresentação causa má impressão a grande parte dos alunos.

A atitude destes alunos é a de quem necessita de escrever fora da escola *para desabafar e isso, como não tenho irmãos nem nada, pego num papel ou num diário e escrevo e ponho lá as minhas ideias e as minhas opiniões (AR), porque é bom escrever... quando se está zangado com, com, com alguém, escrever... (M), até porque é<sup>54</sup>, é praticamente é o, o, a, o, a única pessoa em que eu possa confiar, porque já tive*

---

<sup>54</sup> O sujeito é o diário, aqui personificado.

*uma má experiência! Entre as minhas melhores amigas que foram contar uma coisa que não deviam! / Não tem boca, não pode falar. Só consegue ouvir. (MJ).*

O tratamento dado aos textos escritos difere muito consoante a importância que o sujeito atribui aos seus textos e a finalidade a que se destinam. Alguns guardam-nos e escondem-nos; outros não têm necessidade disso ou não o querem fazer. Por exemplo, AD faz alguns poemas, mas *às vezes, sai mal, rasgo e ponho para o lixo* (AD); outras vezes RT pede-lhos para guardar numa caixa de recordações. Noutra altura, *pediram-me para, para escrever um segredo e eu passei para uma folha e depois guardei e pus lá dentro também da caixa. (...) (AD).* AL põe um fio e amarra os textos e esconde-os para o irmão não ver. Por vezes, se levar o seu “bloco” para a escola, mostra-os a alguns professores – *outra coisa qualquer que eu tenha lá escrito, que eu gostei desse texto ou assim, trago.* SO admite a possibilidade de os professores até valorizarem textos livres que ela escreva, *mas gosto mais de ter os meus textos não para os professores lerem e dizerem o que é que eles acham, mas sim para eu os ter e rever aquilo que eu escrevo só, mais nada.* AR contou-nos: *Também já escrevi um diário inteiro, mas depois rasguei-o, porque o meu pai às vezes tem assim uma mania de me ler as coisas e... tenho vergonha que o meu pai me leia as coisas e também não gosto de falar com as minhas amigas à frente dele... pai é sempre pai e é aquela coisa... então rasguei-o e deitei-o para o lixo.* RT não tem o mesmo problema – *escondê-los não, porque a minha mãe não... não... pronto... não invade a minha privacidade nem os meus irmãos nem nada, por isso sei que os posso ter lá em cima que ninguém vai ler.*

M, como costuma escrever em situações em que está zangado, diz-nos: *ponho-os para o lixo [(riso)]. Ainda mos acham e depois fica zangado comigo, depois não me dá a minha mesada.*

R guarda todos os seus textos – *eu guardar, guardo, no archivador, como já lhe falei, só que... guardo com... não é bem um cadeado... é uma fechadura, com uma chave, que é para ninguém ver; é tipo um diário.* Na verdade, *gostava de ser um bom escritor... para escrever um livro... pelo menos um.../ sobre... o nosso país. Gosto de falar do nosso país, das coisas más, das coisas boas; gosto muito... não percebo muito de política, mas gosto de ouvir os debates.* Já S atribui um valor relativo e variável aos seus textos – *costumo... outras vezes não, porque não gosto de arrumar muito lixo no*

*meu quarto. Quando vejo que já há muitos, eu costumo pôr no lixo os que já não me interessam muito, tanto... JA tem muito mais empenho em guardar os seus escritos: ponho na minha gaveta. Às vezes alguns, para ficarem mesmo bem guardados, não haver nenhuma, nenhuma falha de alguma coisa, de uma limpeza no chão lá tem de ir para o lixo, é num cofrezito que eu tenho que está guardado à chave, ninguém tem o acesso. MA guarda-os talvez para um dia mais tarde ler... /lembrar-me quando eu era pequenina, quando eu era mais nova, o que é que eu fazia.*

Já aconteceu a alguns dos nossos sujeitos ter-se arrependido de certas coisas que escreveram – *chatee-me com uma amiga minha e, no fotolog dela, eu... comecei a... (AR), escrevi, porque estava de cabeça quente e... / escrevi o que me veio à cabeça (RT); também S já experimentou o arrependimento por algo que escreveu, mas preferiu não no-lo contar.*

Todos os adolescentes declaram gostar muito de reler textos que escreveram, *porque há alguns que... que transmitem mensagem e gosto de me lembrar disso... pronto [hm hm] disso... desses textos. (B), gosto, gosto. Até porque há, há partes que não me pareceram ter muita piada antes que, se voltar a ler, desmancho-me a rir. (MJ). JA acha interessante registar situações engraçadas da sua irmã mais nova para, mais tarde, se divertirem a lê-las ou para se recordar do que já escreveu:*

*porque eu gosto, depois, daqui a uns anos, quando eu andar já por exemplo no 1º ano da universidade e a minha irmã andar no 5º, depois estamos lá a jantar, vou lá buscar o livrito, “olha, Telma, vê aqui o que tu dizias quando tinhas um, dois... quando eras muito pequenina”. E depois isso, é engraçado ver daqui a uns anos a evolução e para mim é engraçado. / por exemplo, uma coisa que eu fiz em 2003 e que releio agora “ah, lembro-me perfeitamente disto! É engraçado... já há muito tempo que não me lembrava desta história... e é como se eu estivesse a ler uma, uma coisa, outra pessoa, que outra pessoa tenha escrito, que eu nunca tinha visto e que achei muita graça. (JA)*

Por vezes, os adolescentes riem-se não só pelo conteúdo dos seus textos mas pela forma como escreviam quando eram mais novos e congratulam-se com a evolução que sentem estar a ter: *Às vezes sinto alegria e começo-me a rir porque vejo como é que eu antes escrevia e como é que eu escrevo agora, que a maneira é muito diferente de escrever como eu escrevia quando tinha para aí uns 10 anos do que como escrevo agora e rio-me (riso) por certas coisas que lá escrevi. (RT); achei piada*



*porque, naquela idade, dava muitos erros [(riso)], e / comecei-me a rir por tantos erros dar na primária (R).*

Muitas vezes a escrita extra-escolar é a “fuga” possível – o meu pai, normalmente, costuma dizer “estuda”, e eu, em vez de estudar, ponho-me a escrever. E ele pensa que eu estou a estudar [(riso)]. (AR). Estas escritas não são vividas com cansaço, mas incutem um sentimento de alívio e de relaxamento que são, afinal, o que os sujeitos procuravam ao escrever: *depois de escrever, até me sinto melhor, porque sei que tudo o que eu escrever ali, mais ninguém vai saber (MJ).*

R leva as suas escritas muito a sério – *Começo a escrever... depois que vejo, que vejo que aquilo está a dar certo, resultado, paro um bocado, penso outra vez e continuo a escrever e SO quer fazer um livro só com os meus momentos mais fixos que eu tenho cada ano; não é um livro daqueles livros para vender, mas é, é um livro para quando eu for mais crescida ou isso lembrar-me.*

Apesar de, segundo B, as coisas de agora... *não é que sejam mais importantes, mas... ham, são mais interessantes..., razão por que agora escreve mais, AD e SO (por muito que goste de escrever) lidam também com outros atractivos:*

*Antes era a escrever, a passar cópias e não sei quê, a fazer textos/ Antes era escrita, agora é mais com os amigos, ir ao campo com os meus irmãos... (AD)*

*/quer dizer, eu antes escrevia mais, porque agora passo praticamente os meus dias agarrada ao telemóvel, mas, às vezes, quando não tenho nada para fazer e o meu telemóvel está a carregar ou então tenho... ninguém quer falar ou então não quero falar com ninguém, ponho-me a escrever, por livre vontade. Às vezes, começo a escrever e quando dou por mim, já não sei onde é que eu vou, já não sei o que é que eu escrevo. Porque eu às vezes estou com uma folha cheia e depois começo a ler e... não tenho conta naquilo que eu tinha escrito. Começo a pensar “ah, o que é que me deu para escrever isto?”. / É mais, agora, como eu estou a crescer, estou a descobrir novas coisas. Tipo agora ando mais com as minhas amigas, já me estou a interessar mais naquela de quando é que eu vou poder sair à noite... sair à tarde, divertir-me... sempre aquelas coisas... (SO)*

## 4.2. Desempenho/performance

### 4.2.1. Auto-imagem

A imagem de cada um dos nossos adolescentes sobre a sua escrita é muito variável; há adolescentes que “não sabem” se escrevem bem (AL, por exemplo), outros assumem que escrevem bem ou, outros, que declaram ter uma escrita com “muitos erros” – *também escrevo em código. E normalmente a maneira de escrever não é a mais apropriada para se mostrar a alguém* (AR). A maior parte prefere os textos extra-escolares porque têm mais liberdade (MJ), *fora da escola, faço o que quero, quando quero, à vontade... se eu quiser fazer mais 50 linhas, eu faço... 50 folhas... eu faço. Enquanto que na escola tenho um limite; tenho um tema* (MA). Mesmo assim, como vimos anteriormente, alguns consideram os textos escolares mais bem escritos, *porque LP é LP e acho que nós também não devemos misturar a nossa linguagem com o português, porque supostamente a aula de português<sup>55</sup> é para nos melhorar* (AR); AD e AL, contrariamente, acham que os extra-escolares têm mais qualidade escritural. Fora da escola, os alunos raramente assumem dificuldades. Na verdade estar certo ou errado parece não interessar muitas vezes neste contexto de escrita, segundo MJ – *não estou bem a pensar naquilo que os outros professores vão achar, porque aquilo é só para mim até, que eu escrevo aquilo a despachar*.

Também pode acontecer que as condições de escrita extra-escolar propiciem alguma aprendizagem, como declaram alguns sujeitos. B, por exemplo, *primeiro, quando eu comecei a escrever por computador; não escrevia como escrevo agora; ham, por isso acho que foi bom nisso*. Isso aconteceu porque eu também tenho um programa em que escrevo, depois aparece, *está errado, aquilo diz que está errado* – ou seja a utilização do Microsoft Word, programa a que a aluna se referia, ajudou-a a *compreender algumas palavras melhor*.

Nem sempre, porém, a preferência pelo computador – *no computador é mais fácil* (H) – está ligada à correcção ortográfica, mas também à rapidez – *ia demorar imenso tempo a estar a escrever sem abreviaturas* (MJ) – e ao facilitismo permitido, incorrendo-se, muitas vezes, na adopção do chamado “código

---

<sup>55</sup> A aluna não estará a prever a possibilidade de, nas outras aulas, também treinar e aperfeiçoar a escrita.

electrónico”- *não é preciso estar a escrever assim... ter cuidado com a língua (H); efectivamente, S até assume que fora da escola escreve duma maneira muito esquisita. /Eu abrevio tudo.*

Quando os textos extra-escolares são partilhados com alguém, aquilo que os adolescentes menos esperam é que lhes façam comentários relativos a erros, como confessa MA – *pode ver a minha mãe, pode ver, mas nunca corrige [exacto]. Às vezes ela sabe que está mal e já diz “está mal” e eu “ah, está bem” ou “não me chateies, deixa estar isso, não faz mal”. Apesar desta recusa da correcção, às vezes preocupo-me, mas eu confundo muito, /às vezes é o guê ligado com o u; outras vezes é, se eu meto dois êsses, porque às vezes aquilo pronuncia-se ou cê de cedilha ou zê, ou esse / eu, às vezes, eu preocupo-me para saber como é que eu hei-de corrigir, que é para a próxima não errar, isso é mais os escolares [exacto]; os extra-escolares é alguém que de repente eu dou para ler e diz “está aqui um erro” e eu tenho de pedir ajuda para dizer porque se disserem “descobre tu sozinha” já, se calhar, já não ligo àquilo, deixo, porque ainda fico mais confusa; depois, se eu corrijo mal, fico com aquela ideia.*

Há determinadas práticas que os sujeitos preferem e em que se consideram mais hábeis. Por exemplo, JAN diz-nos que é *muito mau nos poemas*, mas já conseguiu, nas férias, fazer textos em prosa que considerou originais e que lhe agradaram. Porém, não pondera mostrar nenhum desses textos a nenhum professor de Português, pois prevê que o professor vá *dizer que aquilo está muito incompleto, ba ba ba ba ba... / porque eles querem que nós nos esforcemos, não é do que nós sabemos ou conseguimos fazer*. É muito interessante esta consciência de JAN de que a escola exige mais do que aquilo que, habitualmente, os adolescentes já conseguem fazer; poderíamos vislumbrar nesta afirmação a concepção de que os adolescentes sabem que a escola lhes possibilita progredir e saber escrever melhor do que escrevem em contextos mais informais. O que JAN não sabe é que a escola poderá mediar esta progressão sem censurar os textos extra-escolares, como JAN prevê que aconteceria, mas antes tirando partido deles.

Outros jovens, apesar de escreverem algumas vezes, acham que essa escrita é destituída de valor, porque não têm imaginação (M), *até escrevi no meu*

*diário sem ser preciso (riso) (MA), ou seja, não é nada que seja uma formalização de uma solicitação e, portanto, eu acho que aquilo não é nada de especial (MA). Todavia, a escrita é “boa” porque consome a sua função – permitir uma certa libertação, para R, ou, para RT: nunca pensei nisso! (riso) Sempre escrevi mais para desabafar, nunca foi para pensar se escrevia bem ou mal [hm hm], por isso nunca... No entanto, na segunda entrevista, RT deu-nos mais informações sobre a sua distinção entre os textos “para desabafar” e os que escreve pelo “apetite de escrever” (ambos extra-escolares):*

*R: quando estou a escrever assim por desabafo, não me costumo preocupar muito, agora quando assim a escrever mesmo por apetite, às vezes, gosto de estar bem escrito.*

*I: e o que é que tu costumavas escrever por apetite, Rita?*

*R: às vezes comento histórias.*

*I: histórias que lês onde? No livro de português?*

*R: No livro de português, de banda desenhada do meu irmão...*

*I: aí tens gosto naquilo que estás a fazer...*

*R: tenho.*

*I: verificas se está bem...*

*R: verifico.*

*I: que coisas é que vais verificar?*

*R: como assim? Vejo...*

*I: em que é que tu vais atentar? Se está bem, se não está...*

*R: da maneira como escrevi... os erros, os parágrafos, a pontuação... (RT)*

Com efeito, o “esmero” na escrita de textos extra-escolares ficou mais evidente na segunda entrevista, em que grande parte era destinada a conversar sobre os textos extra-escolares dos alunos, que estes nos haviam entregado anteriormente. Percebemos, neste contexto livre, que os sujeitos têm, não raro, melhor ambiente para escrever; a título de exemplo, consideremos uma fala de S, que se distinguira pela resistência à escrita e por afirmar repetidamente a sua falta de imaginação – *eu não sei porquê mas eu tenho, acho que tenho mais imaginação quando estou fora da escola*. Assim, parece-nos que, sem terem outra motivação que não o gosto de progredir na escrita e de fazer um escrito

agradável, memorável – pelo menos para si próprio – há um certo investimento no trabalho textual e linguístico durante as escritas livres. S, por exemplo, conta-nos – *eu também faço com consulta, tiro ideias daquele texto, mais daquele*. R, por vezes, também não deixa que os seus textos fiquem como pensou a primeira vez: *Porque às vezes eu começo a escrever várias, várias... coisas sem darem muito bem com as outras que eu escrevo em primeiro e depois aí tenho que remendar*. Este rapaz considera, mesmo, que escrever fora da escola pode, assim, ajudar bastante *a tirar erros, a melhorar, a não darmos muitos erros e ao chegarmos à escola, podemos aprender porque essas palavras que demos erros podem ser outras, podemos não conhecê-las e assim passamos a conhecê-la e desenvolvemos o nosso, como é que eu hei-de dizer, o nosso vocabulário*. No entanto, parece que esta ajuda será mais consequente para a melhoria na escrita escolar se houver a intervenção de mediadores que ajudem a apreciar e a aperfeiçoar os textos, como sugere SI: *Mas também se escrevermos em casa e ninguém corrigir, vamos pensar que aquilo está bem e não vamos saber quais são os nossos erros*.

MJ relativiza um pouco o investimento em matéria de “aperfeiçoamento textual” e admite que não sabe se escreve bem fora da escola já que *depende do que acharem que é bem. Se for no conteúdo, a maior parte das vezes, tem. Agora na ortografia e isso, tanto na escola, como, como fora da escola, não. Não é dos melhores*. S diz-nos que gosta de estar *num cantinho a escrever, eu sempre gostei de escrever sobre mim... não sei porquê. Não consigo explicar.*, mas, para que não ponhamos as expectativas demasiado altas, avisa: *mas escrevo pouco! Muito, não. Um resumo mesmo. Mas agora escrever tudo, tudo, tudo, não. Só resumo*. A este respeito, vejamos a fala de SO:

*/assinalei algumas vezes copiar canções, porque, por vezes, quando eu estou a ouvir música, pego numa folha de papel e costumo copiar a música, pronto, porque vou ouvindo, vou escrevendo... e isso ajuda-me a passar o tempo, quando eu estou em casa. Fazer letras para canções, faço algumas vezes. Por vezes algumas saem mal, mas... vou criando... curto mais hip hop, tento fazer algumas canções de hip hop, só que não tenho lá muito jeito para isso; quem tem mais jeito é o meu irmão. Ham, escrever poemas,*

*costumo por vezes escrever. No quarto ano, a minha professora, / pediu-nos para nós fazermos poemas... foi aí que eu comecei também a fazer poemas... [hm hm] e isso...*

Ressalvamos três aspectos desta fala de SO: a escrita é, muitas vezes, um passatempo, não é nada de muito talentoso, porque, aliás, ela acha que nem tem jeito para algumas práticas que experimenta; a escrita de poemas teve início por injunção professoral e, a partir daí, SO sentiu-se desperta para esta vertente da escrita e, de vez em quando, faz alguns investimentos escriturais na poesia, o que indicia a influência da escola na escrita extra-escolar; o contrário também parece acontecer.

#### **4.2.2. Tipologia de dificuldades – razões, acções de superação**

As únicas dificuldades referidas pelos sujeitos prendem-se com a ortografia – H até identifica a razão para isso: *os únicos erros que eu dou é quando estou no Messenger, é que troco os s pelos x e isso tudo...* – e com a falta de ideias, apenas acusada por MA, nas duas entrevistas – *às vezes eu quero escrever muito um texto e não tenho ideias... / Começo a começar a fazer o texto e depois chego a meio e não tenho ideias*, como, aliás, já lhe acontecia em meio escolar, ou a falta de palavras (SI).

Regra geral, os adolescentes reconhecem que os conhecimentos adquiridos na escola sobre escrever os ajudam a conseguir escrever fora da escola. Quando, por vezes, *quero falar, quero escrever e não, não me sai a palavra... eu vou ver se o dicionário tem uma palavra nova/ às vezes escrevo textos e não sei o que hei-de dizer e vou procurar palavras. Vou ver palavras difíceis no dicionário e vou ver o que é que querem dizer* (SI). As listas de palavras difíceis (às vezes em LE) que SI faz também têm um papel importante na escrita dos seus textos – *às vezes leio textos e sublinho as palavras difíceis, para ir ver ao dicionário, depois também tenho uma lista em que aponto palavras inglesas... / Escrevo palavras inglesas, francesas e portuguesas também.*

### 4.3. Investimento/Práticas de escrita extra-escolar

#### 4.3.1. Divulgação

Como referimos anteriormente, metade dos adolescentes posicionou-se entre o grau 5 e 7 referente a “mostrar textos livres” à sua escolha. Explicámo-lhes que isso se destinava, apenas, à nossa leitura e que respeitaríamos sempre a individualidade e o anonimato de cada um; mas deixámo-los à vontade para que não se sentissem obrigados a mostrar. Vamos ilustrar as diferentes atitudes dos sujeitos, desde os mais disponíveis aos menos disponíveis para mostrar textos livres. AL tem todo o gosto em mostrar os seus textos – *porque gosto de partilhar as minhas coisas* e R também o quer fazer, por solidariedade – *porque é... para o seu doutoramento... eu gosto de ajudar as pessoas*. Já AR só o fará depois de proceder a uma selecção: *eu vou pegar naqueles mais antigos... que já não me façam tanta impressão... mostrar. Tenho é de ver onde os tenho que eu própria esqueço-me do sítio onde os guardo*. Em diálogo com MJ, percebemos a razão por que assinalou, no questionário, o grau 2 e procurámos adiantar-nos, para testar, também, se o entendimento que fazíamos do que já nos vinha dizendo era acertado: *quando eu pergunto se tinhas disposição para me mostrar, tu assinalaste o quadrado 2, talvez porque a maior parte das coisas que tu escrevas sejam diário [pois], portanto, não vais querer que ninguém saiba [é]*<sup>56</sup>.

Além de procurarmos perceber a possibilidade que havia de os alunos nos mostrarem textos extra-escolares, também perguntámos se estavam habituados a mostrar os seus textos a outras pessoas e verificámos que isso acontece com alguma frequência, revelando os sujeitos que, por vezes, levam os seus textos a amigos, familiares e, às vezes, até a professores, para os verem, para lhes oferecerem...

AD estava a escrever numa aula *assim uma coisa sobre mim, sobre o meu passado/ eu dei à [RT] para ela ler, nós... ela é a minha melhor amiga e depois eu dei-lhe e depois ela estava a ler e depois ela disse não sei quê e a sôra disse “também posso ver”, e eu disse “pode!”; depois ela disse “dou-to na, na... na segunda”*. Na realidade, AD

---

<sup>56</sup> Dentro de parênteses rectos, estão as falas simultâneas da entrevistada – vide código de transcrição (anexo 6 – documento 2).

costuma mostrar textos *por exemplo, da minha vida, se é o meu passado* a RT ou a SO, pedindo *não contar a ninguém*.

AL é a própria a tomar a iniciativa de mostrar alguns textos a colegas (aliás, alguns adolescentes falaram-nos da escrita de AL) e a professores. Tem interesse em que os professores leiam os seus textos *para verem se tenho erros ou assim...*; de facto, diz-nos que *se não conseguir avaliar algum texto que fiz peço a algum professor ou à minha mãe*. Lembremo-nos de que AL gostaria de ser escritora e pintora, pelo que ambiciona que os professores a ajudem a progredir. AR tem um comportamento diferente – *normalmente guardo-os só para mim num sítio em que ninguém desconfie* e, portanto, não tem as mesmas intenções e acha até que os professores não valorizariam os seus textos – *porque no texto, normalmente, fala doutras coisas, assim coisas imaginárias... algumas reais... coisas que se passaram... coisas que a mim metem-me triste...e acho que o professor não... alguns professores não se interessam muito por isso. Eles, normalmente, querem o texto, mas o texto que eles pedem mesmo na hora, não lhe interessa muito o que é que o aluno pensa ou assim...* B, se mostrasse a algum professor, pensa que ele *talvez perguntasse onde é que eu fui buscar as ideias... não sei..., pois, na verdade, considera ter bastante imaginação*. Já R, pensando mais na sua escrita de libertação, tão pessoal, está crente de que *porque aquilo é... são coisas minhas só e eles podiam não querer ler aquilo porque podem pensar que o aluno é tímido e não gosta que leia as coisas dele./ Que não gosta que as pessoas leiam os textos que ele escreve ou a libertação que ele escreve no papel ou... e eles devem não querer ler isso porque o aluno, como eu já disse, se fosse tímido, podia... ficar chateado*. Todavia, supondo nós a possibilidade de ser o próprio aluno – R, neste caso – a mostrar um texto, este adolescente já supõe que o professor *podia dizer que estava razoável, porque eu agora já não dou muitos erros, como dava antigamente, e se fosse neste tempo agora ele deveria dizer que estava razoável o meu trabalho*.

A partilha das escritas pessoais, quando é voluntária, pode ser um factor de união: RT confessa que já mostrou algumas coisas a *uma pessoa* e gostei, *porque eu a mostrar os meus textos depois apanhei muita confiança nessa pessoa e, pronto, primeiro escrevia, depois de escrever, ia falar com essa pessoa para me dar*



conselhos. De facto, R admite: *sempre me senti mais à vontade a escrever do que a falar com alguém* e a escrita acaba por ser propedêutica do falar – *porque eu depois de ter escrito já sabia o que é que haveria, já sabia as palavras mais correctas para dizer. Não estando a dizer nada de errado...*

Quando a escrita extra-escolar invade as aulas, surgem mais oportunidades de mostrar os textos aos colegas, como B, numa aula de Francês, em que costuma *ser a primeira a acabar tudo/ e como não tinha nada para fazer... comecei a escrever...: já mostrei foi a colegas minhas um texto, só que... estava assim mal construído, porque foi feito no meio de uma aula... estava assim mal construído e eu dei-o (riso)*. Mas B também já mostrou a outras pessoas, que não nomeou, e que lhe disseram que *acharam aquilo interessante... ham... não sei (riso)*, diz, com visível embaraço.

H diz-nos que costuma mostrar a JA as suas letras, bandas desenhadas, grafitis. Este último, seguro daquilo que escreve, mostra, *poucas vezes* alguns textos aos professores: *Tipo pesquisas que eu tenha feito sobre histórias de, história da matemática, como é que a matemática foi feito, feita... eu gosto bastante de matemática e depois mostrava ao meu professor de EVT; na sua opinião, a forma como um professor valorizaria os seus escritos depende da sua área*. Os seus familiares, sobretudo os pais, são os seus leitores mais assíduos e têm reacções muito positivas, *costumam-me motivar bastante...* MA também nos diz, a respeito de a mãe ler os seus textos: *dá-me opiniões e diz – podias fazer isto, acrescentar isto, falar mais disto...*

Há adolescentes que também partilham textos com os irmãos, pois lêem os textos uns dos outros; na verdade, é através destes escritos que muitas vezes contam as suas peripécias e vivências uns aos outros:

*/ elas também me contam, também às vezes leio os delas e... para as pessoas saberem também, como eu escrevo, o que escrevo... e, mas... as minhas irmãs, só elas é que lêem / eu aponto coisas que me aconteceram e... ham, mas com as minhas pala..., sem as minhas irmãs saberem. Eu, quando saio com as minhas colegas e acontece sempre coisas, eu con..., eu escrevo. E, passado algum tempo, eu mostro-lhes o que aconteceu e elas ficam a saber [hm hm] do que estar a contar; mas não, não conto logo. (SI)*

S, apesar de desvalorizar muito aquilo que escreve, não esconde o orgulho e o contentamento que sentiu com o comentário da sua melhor amiga a um texto seu que lhe mostrou: *disse que era lindo, que estava bem escrito...*

Estas escritas surpreendem aqueles que as lêem, conforme o relato de SO sobre a reacção da sua mãe e da irmã mais velha:

*/ disseram que eu tinha uma imaginação muito boa, disseram que achavam estranha, estranha a maneira duma rapariga da minha idade se interessar tanto pela escrita, porque costuma-se dizer que, nesta idade, o que as raparigas querem é sair... roupa, maquilhagem, vernizes e etc e não fechar-se num quarto e começar a escrever. Isso costuma acontecer mais aos 10, 11, 12... estás a começar a ser rapariga... depois disso...*

#### **4.3.2. Tipo de investimento**

O tipo de investimento destes sujeitos ficou patente no ponto 2.2.. As entrevistas confirmam as respostas dos questionários, pelo que daremos conta, nesta secção, de alguns exemplos ilustrativos do tipo e força de investimento destes adolescentes na escrita extra-escolar, que ainda não tenham sido referidos noutras ocasiões. No entanto, importa ressaltar casos isolados, como o de R, que assinalou muitos textos em “nunca”, mas que, inusitadamente, veio a revelar-se um escrevente muito assíduo. Pusemos a hipótese de não ter entendido bem as questões e respondeu-nos: *não entendi muito bem... eu, entender, entendi, mas não estava... nesse dia não estava muito bem... porque... por causa de problemas familiares...*

Convidámos cada adolescente a revisitar o questionário e a ir comentando as suas respostas, a ir explicando as circunstâncias em que escrevem os textos assinalados, por que o fazem... Assim, fomos colhendo relatos mais ou menos longos sobre a escrita extra-escolar. AD falou-nos da cópia de canções, poemas, receitas – *eu e a minha mãe estávamos a falar de... assim coisas de cozinha... e depois, como não tinha nada para fazer, copiar receitas, de, para o livro da minha mãe... copiar das revistas para o livro da minha mãe.*

Em algumas ocasiões, os adolescentes acediam à lista de palavras e expressões sobre a escrita que tínhamos e, a partir daí, podiam escolher aquelas que melhor definissem a sua forma de escrever e de encarar a escrita; sobre a escrita extra-escolar, AR fala assim:

*/brincar com as palavras associa à poesia. Eu, quando faço poesia, brinco com as palavras, para não ser palavras assim... para rimar e assim... / muitas vezes eu escrevo as minhas emoções, transmito as minhas emoções para o papel (...). Forma de dar asas à imaginação. Um exemplo, assim, quando eu vejo uma imagem, apetece-me escrever sobre ela, imagino coisas e isso. (...) Mais palavras (???) Liberdade, ser livre... liberto-me daquilo tudo à minha volta e parece que entro no meu mundo. Motivante. (...) Prazer.*

Por vezes, as práticas de escrita extra-escolar ficam intrinsecamente ligadas às práticas escolares, na medida em que se consubstanciam em escritas livres, orientadas para o estudo: *talvez por causa também da época dos testes... é estudar mais... ham, mas também faço muitos resumos que é para poder estudar melhor e porque dantes não me preocupava muito com os testes e agora preocupo-me mais... (B).* R diz mesmo *faço por iniciativa, porque às vezes, para os testes, até é melhor os resumos do que estar a ler no livro, tipo, um teste de história que eu fiz, estudei no livro, não fiz resumo, fui a ver hoje, tive nega (sorriso), assumindo que a escrita de apontamentos feitos por si é fundamental para conseguir dominar bem a matéria dada.*

H fala-nos dos poemas, *é mais em casa que eu faço os poemas/ eu faço porque quero. / Acho que os poemas é mais parecido com as letras de canções do que poemas /; copio as canções que gosto. Nunca copio poemas, porque são muito lamechas.* H estará, talvez, mais habituado a ler poemas relacionados com o “amor” e a achar que isso é mais próprio de raparigas; outra opinião que contrasta com a maior parte das raparigas é a sua posição relativamente à escrita de diário: *Nunca escrevi um diário; acho que não tem piada nenhuma andar a escrever para ninguém.* MA também fala, entre outros, de poemas e de canções que inventa: *poemas, eu ontem foi a Páscoa e fiz um. Ou antes de ontem, já não me lembro. Fazer letras para canções, às vezes estou a inventar, de repente dá-me na cabeça e ponho-me a cantar músicas que*

*nunca me passaram pela cabeça. RT prefere outras tipologias textuais, mas diz que quando não tenho mais nada para escrever, começo a escrever, pronto, para ver se saem poemas e, quanto às letras para canções, gosto de escrever e comecei a escrever porque reparei que tinha um certo ritmo e comecei a escrever.*

*JA, fora da escola, entretém-se a escrever um diagrama técnico de alguma coisa, um manual de instruções de alguma coisa.../ não é assim muito simples porque eu depois fui aperfeiçoando ao longo do tempo, aperfeiçoando... até que... todos os anos eu faço uma inovação; também escreve certos artigos assim... virados para o que está a acontecer... o que eu acho assim do estado político... do que... coisas assim um bocado... mais que aparecem em jornais...*

*JAN conta-nos como, nas aulas, às vezes escreve o que lhe apetece e não o que é solicitado, uma tendência da invasão da escrita extra-escolar na aula, sem o conhecimento do professor, como já observámos noutros adolescentes: copiei uma vez, do caderno da Pires; ela tinha copiado dum livro. E apeteceu-me passar; eu escrevo mensagens em código nas aulas, que é para as professoras não perceberem. R também nos confidencia: às vezes começo a fazer tipo um... correio, tipo o Messenger, só que em papel, mas passando, sem a professora ver, e começamos a escrever muito e S, as canções e os poemas, eu costumo copiar nas aulas, também, de vez em quando, a professora não tem nada para fazer...*

*Fora da escola, JAN empreende algumas escritas por iniciativa própria, como uma forma de passar o tempo:*

*só que eu sinto-me bem escrever... quando não tenho nada para fazer... agora que a minha mãe me tirou a televisão do quarto, porque eu tive quatro negativas... e tirou por causa da psp também, escondeu-a. Agora que não tenho televisão no meu quarto deito-me na cama a pensar ou sento-me a escrever ou a desenhar. / sobre o meu dia [se tu puderes contar]. Sobre o meu dia.*

*I: e isso de certa forma não é uma espécie de diário?*

*J: não, porque eu depois deito as folhas fora. Ou então queimo, eu gosto muito de queimar.*

*A tendência para uma escrita efémera e para a recusa do diário, visível em JAN, já havia sido notada noutros momentos, noutros sujeitos, maioritariamente rapazes.*

MJ disse-nos que *uma altura, ainda foi este ano, eu, eu andei com um bloquinho e escrevia algumas coisas que aconteciam nas aulas...*, ou seja, disto fazia matéria para o registo de situações engraçadas, por exemplo.

S, apesar de ter falado da sua escrita extra-escolar e de ter dito *sinto-me bem, acho que estou a fazer uma coisa para mim...*, continua a esclarecer-nos sobre a sua resistência à escrita: *eu escrever muito, muito, muito, muito, muito, não escrevo. Eu quando escrevo sobre mim, só costumo fazer um parágrafo pequeno, só para aí com umas cinco linhas, mais nada e quando copio anedotas, de vez em quando, quando são grandes, eu as decoro, mas quando são pequenas, até as copio. Porque eu, escrever, para mim, como eu já disse, cansa, e eu não gosto de escrever muito; não gosto de escrever. Já V escreve não só sobre ela como também copia abundantemente outros textos – porque eu gosto, não sei! Sempre gostei de copiar no computador e também manualmente.*

Apresentamos, seguidamente, a tabela 73 com todos os tipos de texto listados no questionário bem como uma fala de um adolescente que ilustre essa prática. Um critério que tivemos para seleccionar alguns exemplos foi, sempre que possível, procurar evidenciar aquilo que, para determinado sujeito, era prática prioritária de escrita, o “seu forte” na escrita extra-escolar; também procurámos exemplos que dessem relevância ao tipo textual em causa:

<b>Tipos de texto</b>	<b>Exemplos</b>
1. Letras para canções	<i>Eu gosto de vez em quando de fazer letras para canções porque me faz rir, de vez em quando... I: Hip hop? H: sim. (H)</i>
2. Poemas	<i>Tenho muito mais tempo, tenho mais... ai... é como se fosse... deitar tudo para fora, escrever no papel, ou então, se estivermos tristes, desabafar, como se fosse um diário mais... nós queremos, é assim... eu tenho poemas lá em casa, textos que faço e... tenho tudo logo... é como se fosse um dia-a-dia, é... (AL)</i>
3. Cópia de canções	<i>Copiar canções é mais, por exemplo, quando, eu faço... estou... as letras inglesas [hm hm], que há revistas que têm à semana e há uma delas que traz letras de canções, que são inglesas, algumas são portuguesas, mas as inglesas às vezes passo-as e passo para português (MA)</i>
4. Cópia de poemas	<i>Agora poemas... eu houve uma altura em que eu, todos os poemas que encontrava, eu copiava para um livro. (MJ)</i>

5. Situações engraçadas que aconteçam	<i>Eu costumo registrar situações engraçadas... do dia-a-dia, aquela... uma coisa que um amigo fez que teve graça... por exemplo, uma vez, na primária, um amigo meu, ham, tirou assim as cuecas no recreio, ele tinha as cuecas vestidas (riso) e nós ficamos a pensar nisso. E eu aí esse dia em casa, nesse dia em casa, eu escrevi aquilo e ri-me sozinha e o meu pai perguntou-me o que é que eu tinha, parecia que estava doida, estar a li a rir-me sozinha; normalmente costumo escrever sobre coisas engraçadas. (AR)</i>
6. Diário como recordação de férias, viagem...	<i>Este livro que eu estou a fazer de, de cada ano e isso, pronto, mas... tipo, tenho fotos guardadas... quando venho das férias, principalmente de Verão, costumo sempre apontar o que aconteceu durante os três meses... costumo sempre recordar... Quando acaba mesmo o ano, levo um livro para a escola para fazerem dedicatórias, para assinarem... é sempre uma recordação. Tiro fotografias, antes de terminar as aulas e isso... assim para... depois fica tudo guardado, tipo para também mais tarde, quando tiver os meus filhos, para eu poder mostrar aquilo, a minha infância, o meu dia-a-dia na escola [exacto], como eu me relacionava com os meus colegas... (SO)</i>
7. História da tua vida	<i>Também estou a contar os momentos passo a passo dos meus anos escolares e da minha vida. (SO)</i>
8. Fichas sobre assuntos favoritos	<i>Se calhar escrevo o nome do cantor, ou cantora, ham... se calhar, se me der na cabeça, escrevo onde é que mora, que músicas canta, qual é o cd, o que é que vai fazer... (MA)</i>
9. Legendas de fotografias	<i>Por exemplo, eu tinha uma fotografia, coleí-a num, num, numa folha e depois branca e depois escrevi o que é que era... (AD)</i>
10. Listas de CD's, filmes, etc...	<i>M: sim, às vezes faço [ou dos dvd's] porque, quando eu quero ir sacar músicas, para ter... para saber os nomes, porque nomes ingleses são muito difíceis [hm hm], e decorar, como sou, não sou muito bom a inglês... (M)</i>
11. Regras para jogos	<i>Regras... poucas vezes. Este, regras, é tipo, como, por exemplo... escrevo, escrevi acho que há pouco tempo para um jogo, para mim. (M)</i>
12. Sugestões a alguém ou em lojas	<i>Sugestões para alguém ou numa loja, já escrevi, mas é muito poucas vezes. (RT)</i>
13. Cópia de receitas de cozinha	<i>Agora receitas para cozinha, copio muitas, mas mesmo muitas vezes; por exemplo, se for a casa de alguém e comer alguma coisa que goste, procuro logo a receita. (RT)</i>
14. Peças de teatro	<i>Escrever histórias também não. Tirando uma peça de teatro que é mais ou menos uma história... (H)</i>
15. Banda Desenhada (B. D.)	<i>A banda desenhada é o que eu gosto. / Eu prefiro ir para a banda desenhada e para os desenhos e pôr-me como autor das minhas bandas desenhadas, oferecer...aquilo... a divulgação... é mais bandas desenhadas assim... simplórias, mesmo. Têm bastantes páginas, mas são assim, são muito fáceis de ler, têm assim bol..., uma bolinha, um cabelito, um traço, dois pauzitos para os pés e dois pauzinhos para as mãos... (JA)</i>

16. Críticas, opiniões, resumos sobre filmes, programas de TV, livros...	<i>É mais resumos de filmes. /J: porque gosto dos filmes, têm grandes ideias. Alguns; outros... são uma grande porcaria./ é mais para depois me lembrar, para registar / I: Porque mais tarde relês? J: releio. (JAN)</i>
17. Sonhos, pesadelos	<i>Já escrevi um sonho que eu tinha. (AD)</i>
18. Cartas a alguém imaginário	<i>Cartas para alguém imaginário como está aqui, escrevi uma vez. (AD)</i>
19. Cartas a ti mesmo	<i>Já escrevi cartas assim... não foi para dar... (AD)</i>
20. Diário	<i>A maior parte, eu agora estou a fazer é um diário a computador, porque cheguei à ideia de que fazer um diário no livro é muito perigoso – tenho uma irmã mais nova que aprendeu a ler há pouco tempo [(riso)]. (MJ)</i>
21. Ideias tuas	<i>Ideias tuas, muitas, algumas vezes, (V)</i>
22. Segredos teus ou de outras pessoas	<i>I: por que é que tu escreves segredos teus ou de outras pessoas? M: ham, mas é raro, é só para me lembrar. (M)</i>
23. Reflexões, pensamentos, desabaços teus	<i>I: porque tu assinalas aqui imensa coisa, não é? São coisas que tu escreves actualmente? Não é, por exemplo, o diário, as ideias, os teus desabaços, as tuas reflexões... as tuas mensagens em código, as palavras novas, as dedicatórias, as cartas... enfim... um grande conjunto de textos que tu tens [hm hm]. B: ham... não sei, faço isso. Eu acho, eu acho que escrevo isso talvez para me sentir mais relaxada... pronto, para sentir que falei com alguém, mas só escrevi. Acho que, acho que é bom escrever, porque, acho que, realmente escrever assim em casa, à vontade... porque... como é que eu hei-de explicar? (riso) (B)</i>
24. Histórias, contos	<i>Escrevo histórias... (SI)  Eu gosto de escrever sobre histórias que eu já tenha lido, e acrescento mais algumas coisas (H)</i>
25. Vida de pessoas célebres ou imaginárias?	<i>Escrever a vida de pessoas célebres ou imaginárias, mais imaginárias e se calhar novelas... vejo e vai-me dar na cabeça para escrever o, ou, imaginar o que vai acontecer e isso (MA)</i>
26. Palavras que agradem	<i>I: e apontas muitas vezes palavras que te agradem e muitas vezes frases giras... onde é que tu vais buscar essas palavras, essas frases, que tu anotas? M: às vezes estão nas revistas, dos tempos livres... às vezes vou ao computador buscar anedotas. (M)</i>
27. Mensagens em código	<i>Também já escrevi mensagens em código, por exemplo, o E era o três, o A era o quatro, o 5 era o S... (AD)</i>
28. Frases giras, máximas, expressões	<i>Quanto às frases, máximas e expressões, também poucas vezes. Às vezes vem-me à cabeça e eu escrevo mais frases giras e algumas expressões. (MA)</i>

29. Anedotas inventadas	<i>I: depois aqui tens mensagens em código, anedotas inventadas por ti, palavras novas que apareçam... Por que é que fazes essas coisas algumas vezes?</i> <i>M: (...) para me divertir, já que quase nunca tenho nada para fazer. (M)</i>
30. Palavras novas	<i>Às vezes leio textos e sublinho as palavras difíceis, para ir ver ao dicionário, depois também tenho uma lista em que aponto... (SI)</i>
31. Reportagens, entrevistas	<i>/reportagens,/ tens aqui assim muitos textos!... (SI)</i>
32. Textos semelhantes aos publicitários	<i>Escrever textos semelhantes aos publicitários... ham, às vezes... aproveito as palavras que eles usam para meter noutros textos [hm hm]. (MA)</i>
33. Adivinhas inventadas	<i>Muitas vezes (AL)</i>
34. Escrita em conjunto (caderno de dedicatórias, livro de autógrafos, livro de curso, cadernos de amigos,...)	<i>Eu e mais duas amigas minhas escrevemos uma coisa juntas; no dia em que fez um ano que nós nos conhecemos, escrevemos... eu estava, eu tinha um bloco e uma caneta e escrevemos coisas que se passaram connosco. E metemos, enterrámos na areia, ao pé da ria, acho que foi na praça euro, no campo euro [hm hm] (AR)</i>
35. Palavras inventadas	<i>esdrouviada, eu inventei essa palavra do nada, ninguém conhecia e agora... (MA)</i>
36. Cópia de adivinhas, lengalengas	<i>Se eu de vez em quando costumo copiar anedotas e adivinhas é porque eu gostei muito e ficam mesmo para mim. (S)</i>
37. Cópia de anedotas	<i>Copio algumas anedotas... num caderno (RT)</i>
38. Cartas	<i>Escrever cartas a alguém – às minhas primas; elas não moram cá, moram em França; aos meus tios... (MA)</i>
39. Mensagens escritas (sms) em telemóveis, na Internet	<i>Sms's, todos os dias; (H)</i>
40. E-mails	<i>Eu normalmente / escrevo /ou para mandar e-mails a colegas meus, (MJ)</i>
41. Teclar com amigos, familiares, desconhecidos em chats	<i>A teclar com os meus amigos, escrevo com x, kapas, assim... (V)</i>
42. Dedicatórias escritas	<i>Fazer dedicatórias por escrito é o que eu faço mais; por exemplo, passam-me a mochila, "olha, escreve aqui o teu nome, faz uma dedicatória, o que quiseres"; eu, normalmente, costumo escrever dedicatórias. (AR)</i>
43. Recados, bilhetes	<i>Quando saio de vez em quando de casa para... e não tenho forma de avisar a minha mãe, deixo-lhe lá um recado escrito (RT)</i>



44. Convites	<i>E às vezes escrevo convites (RT)</i>
45. Outros	<i>Eu escrevo, num livro, sobre coisas marcantes – o meu aniversário, ham, quando o meu sobrinho nasceu, conto isso (SI)</i>  <i>S: / escrevo sobre os autores, pronto. / não gosto muito de fazer isso; / só mesmo daqueles autores que me cativam. Fernando Pessoa. (S)</i>

Tabela 73 – Exemplos da prática de todos os tipos de texto extra-escolares

### 4.3.3. Hetero-imagens

Nesta parte, preocupamo-nos, sobretudo, em sintetizar as opiniões dos amigos, colegas, professores, familiares sobre a escrita extra-escolar em geral.

AR tem, a este propósito, uma visão muito particular; considera que *normalmente os alunos, acho que gostam mais de escrever fora da escola, mas os professores só sabem o que é que se passa dentro da escola, não sabem o que é que se passa fora; por isso, considera que seria proveitoso que os professores também se interessassem por aquilo que os alunos escrevem quando ninguém os obriga, porque, como disse, eles pensam que nós não fazemos nada fora da escola, que não escrevemos... na escola, nós, normalmente, somos aqueles malandros e isso... não gostamos muito de trabalhar... alguns... e fora da escola, escrevemos e isso e eles nem muitas vezes nem imaginam o que nós escrevemos fora da escola.*

Observámos a tendência para uma escrita extra-escolar muito pessoalista, mas também partilhada, em alguns casos, com os melhores amigos; quando se trata de escritas que os sujeitos não se importem de mostrar, até permitem que os familiares vejam e não se importam que outros colegas as leiam. Mostrar os textos a professores é mais raro, porque, regra geral, a reacção que se espera não é muito positiva, por exemplo porque, como refere SI – *ham, eu, nos meus textos fora da escola, escrevo... não escrevo normalmente... Escrevo com kapas, nada escrevo nd, com x... não escrevo bem... Se calhar, a sôra não ia gostar de ver*, o que contrasta com a opinião do sujeito acerca dos seus próprios textos e, mesmo, com os elogios e incentivos que recebe de amigos e familiares. Para os alunos, os textos valem pelo seu conteúdo e mensagem e, segundo SO, talvez os professores privilegiassem mais a forma e o aspecto do texto: *não sei se eles iam*

*dar valor... até podia ser que eles dessem duma parte, porque depende... se for a disciplina de Português, a sôra ia só dar valor às ideias bem constituídas e, prontos, ia mais ligar ao aspecto do texto do que a nível do que estava lá escrito, mas não sei assim explicar muito bem...*

Acima de tudo, a escrita extra-escolar permanece, para cada sujeito, muito válida, por diferentes razões, funções e motivos e parece que alguns sujeitos não querem a ingerência de alguém que possa detectar fragilidades nos seus textos quando, para muitos, isso não tem importância. AL, pelo contrário, como já ficou patente, sente precisar da opinião de pessoas mais experientes e conta-nos o que os professores costumam dizer quando lhes leva textos seus: *eu escrevo textos... poemas... faço todos os tipos. Quando mostro aos professores de algumas disciplinas, ham... gostam... ou dizem para eu ter, para eu fazer mais...*

AR julga que os seus colegas terão a mesma opinião que ela acerca do valor da escrita extra-escolar:

*A: eu acho que pensam o mesmo que eu; que é uma forma de se libertar do stress, de, de imaginar um mundo novo, como se fosse mais... como é que eu hei-de dizer... mais...*

R, por exemplo, teria concordado com AR, mas JA tem uma percepção diferente:

*/não gostam tanto, não gostam muito porque dá um bocado de trabalho... gostam mais de mandar e-mails... telefonar... mandar sms... Tudo o que tenha um papel e uma caneta, eu acho que eles preferem mais teclar, por assim dizer.*

Como já temos percebido, apesar de a escrita electrónica ser massiva, ainda há quem prefira escrever à mão, como B: *porque eu também não sou lá muito pelo computador. Sinceramente, acho que não gosto muito... acho que prefiro escrever à mão.* Além disso, para muitos a escrita livre não é encarada como um trabalho, mas como uma forma de entretenimento, muitas vezes.

#### **4.3.4. Locais**

Remetemo-nos, nesta parte, para os resultados evidenciados pelo questionário (cf. 2.2.10). É interessante destacar como alguns locais da escola – ao ar livre, biblioteca, local de convívio – que oferecíamos como possibilidades

de resposta não são, de facto, os mais escolhidos. Foi possível perceber porquê no decorrer das entrevistas: *É um horário muito ocupado. Quando vou à biblioteca não, esse tempo não dá para escrever. / É assim... eu na escola não, não escrevo muito como fora, porque na escola não tenho tempo [tempo] e o intervalo é pequeno [pequeno, pois], vinte minutos no máximo e não dá (AL).* A preferência pelo quarto ou por um sítio calmo foi, de resto, sendo confirmada nos discursos dos sujeitos, por exemplo – *até quando ia à praia assim, quando estava a fazer a digestão, estava lá, levava uma coisa e depois escrevia (AD).*

#### 4.3.5. Práticas de outros

Percebemos, no desenrolar das entrevistas, que falar da escrita não era habitual. Mesmo assim, ficámos a saber que, afinal, os adolescentes conheciam outras pessoas que escreviam livremente – colegas de escola – *há colegas meus que fazem muitas vezes é, escrevem poemas... escrevem no diário..., por acaso é o meu caso... Coisas assim... Escrevem aquilo que lhes apetece; já não têm que fazer aquilo que os professores querem (MJ)* – ou familiares – *copiar canções, não; só gosto, ham, gosto muito de ouvir música, copiar canções, não; a minha irmã adora (M)*; e, mais, admiravam a sua escrita. AD reparou, por exemplo, na escrita recorrente de uma colega e da sua mãe – *quando eu vou também lá para casa dela, nós estamos lá as duas juntas, ela está sempre lá a escrever histórias ou... lá a escrever assim poemas também... / A mãe dela é que, quando nós vamos as duas, estamos as duas juntas, por exemplo, eu vou chamá-la, ela manda-me subir... a mãe dela está sempre lá a escrever histórias e assim...*

AR releva-nos um hábito: *passo poemas de amigas minhas, que encontro na net, passo a limpo...* E fala especialmente de *uma colega minha e um colega meu. Mais o meu colega que eu sempre tive uma grande admiração por ele. Acho que ele escreve coisas lindas! Chama-se Luís. Andou comigo no quinto, no sexto e no sétimo ano. No sétimo do ano passado. E... sempre gostei muito do que ele escrevia. E agora também conheci um amigo meu que escreve poemas lindos! Eu adoro ler os poemas dele, nunca me canso. E mesmo estar a repeti-los, não me canso de ouvir.*

Por vezes, há colaboração entre colegas através de contributos para as escritas de uns e doutros. AR, por exemplo, conta a uma amiga as calinadas que

presencia: *digo a uma amiga minha as que ouço e ela escreve num papel e dá-me, e é o significado, e tem, e fazem... e ela escreve um livro de calinadas.*

Um fenómeno que também encontrámos é a correspondência através de carta ou de postais entre amigas que se encontram diariamente, mas que, mesmo assim, preferem eternizar algumas mensagens; disso nos dá testemunho AR também: *Quem tem muita mania de me escrever cartas, de escrever cartas a amigas, são as minhas amigas, tipo, eu tenho lá para aí umas cinco cartas de amigas minhas. Elas estão comigo, todos os dias e isso, mas normalmente também escrevem a dizer... coisas normais, tipo “adoro-te”, és super importante para mim e isso... Tenho lá super cartas, mas escrever, acho que escrevi uma ou duas vezes, num postal de, de Natal.*

MA, conhecendo os textos de AL, lança uma sugestão: *a [AL] faz muitos textos, como a professora teve oportunidade de ver que ela [hm hm] tem muitos. Eu acho que os textos que ela faz, ela podia expor para a aula, como nós também podíamos fazer assim livremente, na aula.* JAN também cita, com admiração, um texto original dum colega seu – *Foi uma vez, ele fez um texto foi, era dum homem que se apaixonou por uma sereia e depois o homem foi para o habitat dela e ela foi no habitat dele.* De qualquer modo, também nos fala de outros colegas de escola que acha que escrevem bem, embora o justifique reportando-se, apenas, a uma facção da escrita (escolar): *Por que é que tu sabes que eles escrevem bem, como é que tu soubeste que eles escrevem bem...? Por que é que estás a dizer-me isso? J: eu vi os testes deles.*

#### 4.3.6. Suportes

Vamos incluir neste item as menções aos jornais escolares, que também podemos considerar suportes de escrita. Além da informação veiculada pelas respostas ao questionário, as entrevistas permitiram descortinar três situações:

- i) expectativa de publicação no jornal escolar, baseada num pedido de um professor, a que, depois, não correspondeu uma publicação efectiva - *se o meu texto saiu num jornal escolar, também não /; ia para sair, mas não saiu. I: por que é que não saiu? H: não sei!*

*Era a professora de Inglês, a anterior, ela tinha o meu trabalho sobre grafitis, o meu e do [JAN], e ela não pôs no jornal da escola (H);*

- ii) falta de tempo para publicar num jornal escolar – disto queixa-se R; porém, dada a elevada produção extra-escolar que tem, percebemos que estaria aberto a essa possibilidade, numa atitude de valorização da sua escrita livre em contexto escolar;
- iii) falta de interesse – RT, por exemplo, declara ter muito mais interesse em cultivar a escrita para si mesma, porque lhe faz bem, do que em disponibilizá-la para publicação. De qualquer forma, esta aluna tem algumas práticas escriturais que já não se confinam a assuntos pessoais, como letras de canções. Parece haver, de facto, um manancial de textos que a escola está a ignorar...

Acerca das revistas, especificamente, não houve mais informações, a não ser esta declaração de H que, apesar de ter dito no questionário que não gostava de revistas para jovens, acrescentou: *as únicas coisas que eu gosto é das anedotas dessas revistas.*

Debruçamo-nos, primeiramente, no suporte de escrita preferido pelos nossos sujeitos – o computador. Percebemos que coexiste em grande parceria com o suporte “papel” (diário, folhas, bloco, caderno...) e com o telemóvel. Por exemplo, AL escreve primeiro num bloco ou no telemóvel e, depois, no computador:

*/É este, é deste bloco de notas [é] que estás a falar?*

*A: ou então, quando não o trago, eu “ai não acredito!”. Ou então escrevo no telemóvel ou...*

*I: para depois ires anotar lá no caderno?*

*A: sim. Ou então no computador. Quando esqueço-me de escrever no... pronto, na, no bloco, escrevo no computador, mas depois, ham, vou sempre ao computador e vejo o que eu tenho lá escrito e depois é só copiar.*

H diz-nos *eu gosto de escrever na Internet...*, como já vimos; porém, tal como JAN, essa preferência deve-se ao contexto extremamente informal e à

permissão de uso de escrita não normalizada – pelo menos, as normas da língua padrão (ainda que haja outras, como a utilização de ícones não verbais – paralinguagem (Pedras, 2002) - de palavras simbólicas como “lol” – ‘lots of laugh’, de que nos fala B) - *mas para ser computador rápido, não pode ser palavras português, português, tem de ser palavras msn* (JAN). S, apesar de, num momento, dizer que *computador... não sei; baralha muito por causa de muitas teclas, diz preferir este suporte porque escrevo mais rápido e com abreviaturas.*

O segundo suporte escolhido pela turma e o primeiro eleito pelas raparigas, *ex-aequo* com o diário, foi o telemóvel. A afirmação de SO, na entrevista, ilustra bem esta facilidade de utilização de uma escrita rápida, instantânea, delével: *a mim, descrever mais... se fosse... se eu me descrevesse mais a mim era sentada, no sofá, com o telemóvel na mão, divertida, porque passo a minha vida a mexer no telemóvel. / Tenho mensagens grátis, por isso... RT também tem uma predilecção pelo seu diário, mas não deixa de usar folhas soltas:*

*Agora também quando não tenho aquelas... pronto, não tenho nada para escrever, meto-me a escrever para alguém imaginário ou quando escrevo mesmo para o meu diário, é como se fosse alguém imaginário [hm hm]. Faço resumo sobre filmes, às vezes quando me interessam e quando leio algum livro de terror e que goste, também escrevo o resumo. Cartas para mim mesma, nunca. Escrevo o diário, sim; escrevo as minhas ideias, por vezes... (...) Só escrevo os meus segredos, os de outras pessoas, não. E agora as minhas reflexões e desabafos, escrevo normalmente no meu diário. Ou agarro numa folha velha para desabafar e escrevo para lá. Histórias e contos nunca me puxou... histórias é... gosto de escrever... mas agora aqueles contos, nunca.*

*I: aqueles contos, como assim?*

*R: contos de fadas ou desses (?).*

*I: hm hm, mas há outro tipo de contos também. Vocês, na escola, só, só contactam mais com contos de fadas? Contos maravilhosos?*

*R: é, normalmente.*

*I: mas existem outros tipos de contos...*

*R: hum... e isso de escrever a vida de pessoas célebres ou imaginária, às vezes... quando, quando me apetece.*

Percebemos que a folha é, muitas vezes, o que os sujeitos têm mais à mão, quando têm uma vontade súbita de escrever. JAN e M dizem que escrevem em folhas, mas perdem-nas, queimam-nas ou deitam-nas fora propositadamente. AD e AR, a título de exemplo, também falam no uso de folhas, mas não têm aquele tipo de comportamento. Para as meninas, a folha é muito mais subsidiária, quando não têm outro suporte mais “consistente” à mão, exceptuando S que assume a preferência por folhas, o que se coadunará com a fugacidade que quer imprimir à sua escrita, relativizando a sua importância.

#### 4.3.7. Temas

À medida que os sujeitos nos falavam das suas escritas, foi inevitável pronunciarem-se acerca dos temas, assuntos mobilizadores da escrita, presentes nos seus textos – razões que levam à escrita, contexto de produção, circunstâncias que envolvem o acto escritural. De qualquer forma, com vista a fazer uma síntese, inquirimos cada sujeito sobre os seus assuntos preferidos para escrever; essa era, também, uma oportunidade de tomarmos a iniciativa de mostrarmos aquilo que percebêramos e de dar algum feedback ao sujeito relativamente aos seus relatos, testando a nossa compreensão.

O assunto predominante e mais fértil é a vida pessoal de cada sujeito e tudo o que a compõe:

- Sentimentos – *apetece-me escrever, escrevo aquilo que sinto, sei lá. Escrevo assim coisas* (AD);
- Vivências do dia-a-dia – *o tema pode ser, mas depende da situação que eu tiver... triste, contente... quando chegar a casa já, quando acabar de fazer os trabalhos, estudar e isso tudo já faço o que acontece no dia, o que aconteceu nesse mesmo dia, e fazendo até acabar. Às vezes quando se lê os poemas, os meus, às vezes dá de chorar, de rir... muitas formas de... [hm hm] escrever... e de ler* (AL);
- Acontecimentos engraçados – *às vezes... quando (riso) eu caio... e quando às vezes eu caio e começam-se a rir... ma... eu escrevo isso (riso)* (SI);

- Acontecimentos importantes – *quando acontece assim alguma coisa também boa – aniversários de algum amigo, família... conto isso, também. (SI); talvez do que me aconteceu. Agora há uns dias para cá deu-me na cabeça escrever sobre a minha avó (sorriso)... (MA);*
- O passado – */ um assunto qualquer de que tu gostes de falar... de escrever, quer dizer. A: um assunto sobre o passado. / Gosto de recordar o... passado (AD); às vezes passado também. Assim quando era mais pequena e lembro-me de algumas coisas, são poucas, mas lembro (V);*
- A vida escolar – *sobre assim eu e o meus colegas e assim a dizer coisas das, da professora, o que é que eu dizia na escola... (AD);*
- Dificuldades – *pronto, o que eu escrevo fora da escola normalmente é um desabafo e o meu dia-a-dia e, pronto, os meus problemas que eu tenho às vezes e tudo, escrevo no meu diário e, pronto, escrevendo, desabafando, quando estou na escola, quando com a cabeça na escola, não estou a pensar nos meus problemas (RT);*
- Amizades – *é a minha vida [é a tua vida] e da escola também, dos meus amigos. (R);*
- Músicas – *eu acho que é músicas que eu já tenha ouvido. E adapto. (H);*
- Interesses pessoais – *ficção científica, ham, mistério, aventura, ham, coisas informativas... / que expliquem uma coisa que existe, explicar como funciona um aparelho... (JA); De jogos que eu jogo, por exemplo. Às vezes até fico com ideias para novos jogos / desenhos animados (JAN).*

Por vezes, além dos acontecimentos do dia-a-dia, na escola, as visitas de estudo, a vida em família, as férias, o(a)s namorado(a)s, os sujeitos também inventam histórias em que as personagens principais podem ou não ser baseadas nas suas características, aspirações e vivências: *sobre aquelas... histórias assim para crianças, pronto... (B); que eu era muito rico, que eu era jogador, às vezes outros que eu era jogador de futebol... muitas vezes tem a ver com isso (M).*

O tema de escrita também pode ser um filme – *às vezes agarro numa folha e estou a ver um filme, se o filme me agradar, resumo, para depois voltar a ler... (RT) –, o país em que vivemos, o mundo, a política, os ideais que se defendem, a visão*



que os adolescentes têm do mundo. Recordemo-nos da vontade de R de escrever um livro sobre Portugal; ele diz-nos: *o nosso país tem de bom... as serras, os, os montes, os vales... eu gosto muito de estudar os montes e os vales, as montanhas, a altitude, e isso, porque incentivam a descobrir mais e às vezes peço ao meu pai para ir a um sítio que nunca fui. Vou lá e fico com uma ideia boa do nosso país. Porque o, nós, no nosso país, mesmo podemos pensar que o nosso país não vale nada, somos muito... somos os piores do mundo, da Europa... mas, ao fim e ao cabo, vamos a ver esses sítios, no nosso país, e quando vamos a ver são... lindos! Tipo a Serra do Gerês, é muito bonita.*

#### **4.4. Modo de verbalização**

Como já fomos aflorando, a escrita extra-escolar institui-se, para os sujeitos, como aquela que fazem com mais descontração – *escrevo aquilo que me vem à cabeça e depois, por exemplo, se me engano, eu ponho a folha de parte e faço outra vez aquilo que escrevi* (AD) –, porque também parte de uma atitude voluntária do sujeito e beneficia do ambiente de calma e sossego de que o próprio vai ao encontro, para reunir as condições em que se sente bem a escrever. Alguns dizem que estes textos, por vezes, têm qualidade superior aos textos escolares – *porque estou a escrever o que eu sinto e não algo mais por obrigação* (RT), ainda que outros também apontem estes textos como exemplares da escrita de Messenger a que se habituaram, com os outros – *habituei-me a escrever assim... não sei porquê...*, diz AR –, razão por que MJ duvida da vantagem que esta escrita possa ter para efeitos de melhorias escolares – *se ajuda... eu não sei bem, porque até... eu fora da escola eu escrevo com abreviaturas e isso não pode ajudar e duvido muito que ajude dentro da escola.*

É sublinhada a necessidade de um exercício de distinção das duas escritas; alguns dizem fazê-lo sem grande dificuldade (MJ, por exemplo) – *eu, às vezes, apetece-me fazer isso na escola, porque ia poupar tempo a passar os apontamentos e isso tudo, nas não, isso nunca fiz. I: sentes que os professores não gostariam? Mj: não, não iam achar graça nenhuma.* (MJ) – ainda que outros confessem ficar confusos com as diferentes grafias (é o caso de AR), comprometendo, em diversas ocasiões, a escrita escolar.

Notámos que, dependendo do tipo de texto que o adolescente estiver a escrever, há alguma preocupação com a forma como o faz e com a verificação do conteúdo de escrita; quer certificar-se de que aquilo que está escrito tem sentido e se entende:

*/já tenho a preocupação de ter tudo direitinho na escola e, fora da escola, gosto de ser livre, de escrever como me apetece./ às vezes, faço isso, quando tenho de treinar a escrita, ham, fazer cópias, inventar textos... para treinar os erros que dou, mas quando é para escrever no diário... ou assim nas minhas coisas não tenho essa preocupação. E se tivesse, ham... até ajudava, na escola, era melhor. Já ajudava na minha escrita. (SI)*

A preocupação com a limpeza superficial do texto induz, por vezes, a passar a limpo ou a escrever ou passar a computador, numa atracção visível pelo texto alinhado e por uma tranquilizante ordem exterior.

#### **4.5. Opiniões sobre a escrita extra-escolar**

##### **4.5.1. Valores**

*Os temas fora da escola são os temas que nos interessam mais do que os que estão dentro da escola! Porque os de dentro da escola nem sempre são os que nós queremos fazer. E fora da escola nós fazemos o que quisermos, escrevemos o que quisermos; e muitas vezes nós vamos desabafar, porque estamos enervados e dizemos aqueles palavrões todos, não é, para a escola não podemos assim estar muito irritados... (sorriso)* – é assim que AR explica o valor que a escrita extra-escolar tem para si: permite-lhe uma expressão catártica e a extroversão que nenhum texto escolar lhe possibilita; em contrapartida, não lhe reconhece outra validade – *as coisas que eu escrevo em casa, normalmente são para desabafar, não... a única coisa que, que eu utilizo fora da escola é mesmo desabafar e exprimir a minha raiva, é a única coisa, não tem muito, não tem muito... não tem muita utilidade.* MJ parece concordar: *mais úteis... / dos textos é mais os da escola porque é os que nos ensinam e isso. É só... da escola... é capaz de ser os que nos ensinam mais, mas, se for para ver o que é que, os que nos fazem sentir melhores são mais os de fora da escola.* RT tem um ponto de vista diferente, porque regido por outros critérios: *os mais úteis, acho que são melhores para mim, para o meu bem-estar, acho que são os de fora da escola, porque sinto alívio quando os escrevo.*

Na primeira entrevista, R declarou ter gostado de preencher o questionário<sup>57</sup>, sobretudo na secção da escrita extra-escolar, pois disse-o logo que anunciámos que íamos continuar a falar da escrita extra-escolar também em entrevista:

*/agora vem a parte divertida.*

*I: vem a parte divertida, como assim?*

*R: aqui, nesta parte [por que é que], nos sítios que eu gosto mais de escrever.*

*I: por que é que achaste esta parte divertida? Ora conta-me lá.*

*R: porque... porque... gostei de exprimir, gostei de dizer onde é que eu, onde eu gosto mais de escrever, nos sítios da minha casa, em baixo... na minha casa em geral... no... das coisas que eu gostei, gosto de escrever.*

Naturalmente, os alunos preferem escrever quando lhes apetece e não quando e sobre o que lhes é pedido pois são, muitas vezes, textos em que não se sentem à vontade e em que, por vezes, divagam errantes como por terra alheia: *fora da escola, eu acho que é muito cansativa, mas depende das coisas que se escreve. Quando for tipo assim uma anedota, é engraçado. Quando é para fazer textos que a professora diga, não gosto muito [hm hm], mas... ham, eu acho que escrever faz bem, mas é o que se (???) tipo textos, tipo um texto livre, gostava mais de escrever e... (H).* Parece, portanto, que os textos escolares mais frequentes não promovem a identificação do aluno com o *modus scribendi* próprio da escola nem a adaptação a esse modo de escrever, razão por que SI estabelece uma distinção muito nítida entre os dois contextos:

*ham, a escrita na escola é muito diferente de fora da escola, porque, na escola, nós temos de escrever o que os professores mandam e... pronto, é diferente porque... ham, não podemos escrever à nossa maneira, falar o que nós, o que... não podemos escrever como nós queremos, de maneira diferente. E, fora da escola, nós escrevemos palavras... ham, por exemplo, ham, fixe... essas coisas e nós, na escola, não podemos escrever isso, que é erro. E fora da escola escrevemos essas palavras que querem dizer alguma coisa para nós.*

---

<sup>57</sup> Apesar de ter confessado que não se encontrava num “bom dia”, quando o preencheu.

Embora sem negarmos as diferenças, a vários níveis, entre os escritos escolares e extra-escolares, concentremo-nos no exemplo que nos deu SI: a oportunidade para, nos textos escritos fora da escola, usar determinadas palavras que, na escola, seriam consideradas “erro”. Esta cisão absoluta não estará, certamente, sustentada por um equacionamento da variedade de registos de língua e de géneros textuais. Com efeito, no âmbito da segunda entrevista, pudemos confirmar que os sujeitos se firmam em defesa da formalidade da língua na escola, considerando não só inadmissível o emprego de certos vocábulos de gíria juvenil nos textos escolares como também, se fossem professores, seriam os próprios a impedir os seus alunos de usar esse vocabulário. Esta reflexão surgiu a propósito do comentário oral de um excerto da obra *Ricardo, o Radical*, de Maria Teresa Maia Gonzalez, uma das autoras da literatura infanto-juvenil presente nas leituras recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura. Após pedir a leitura do excerto, uma das questões era, precisamente, que o aluno nos dissesse se lhe parecia um texto escolar ou extra-escolar e, no caso em que os alunos escolhiam a segunda opção, perguntávamos se teria sido escrito por um aluno ou por um escritor. Os alunos que acharam que o texto seria extra-escolar justificam-no com base na linguagem juvenil e, mesmo, no calão que patenteia:

*M: acho que escolar não dava muito jeito.*

*I: porquê?*

*M: porque tem aqui uma asneira. (MA)*

Por este motivo, muitos adolescentes deduzem que o autor do texto seja um aluno e antecipam mesmo que, em contexto escolar, este texto não teria tido um “final feliz” nem o próprio aluno teria conseguido uma nota “muito gira” (MJ): *porque para além de ele ir levar uma repreensão do professor, se esse professor fosse mesmo lixado, ia mostrar o texto aos pais (MJ)*. Exceptuam-se, por exemplo, JA e R, que aventam mesmo a hipótese de o texto fazer parte de uma obra para jovens, *tipo telenovela (JA)*; seria, assim, um livro de escritores *mais actualizados (R)*, que *conhecem a fala dos jovens e que querem escrever que é para os jovens passarem a perceber melhor o significado destes textos (R)*.

Apesar das diferenças enunciadas entre a escrita escolar e a extra-escolar, que acabam por ser, sobretudo, diferenças na forma de falar de si, dos outros, do mundo e das coisas, alguns sujeitos alcançam estabelecer algumas pontes entre ambas e mostrar-se beneficiados pelas práticas de escrita nos dois contextos. H conta-nos: *Dantes, na primária, eu já, já tentava fazer assim umas músicas todas malucas; eu não conseguia escrever bem e comecei a treinar com as músicas; passado uns tempos já escrevia melhor. Acho que me ajudou os textos extra-escolares, reconhecendo, portanto, que estes textos extra-escolares terão contribuído para o seu progresso como autor de letras de músicas, hábito que mantém, como já vimos.*

Apesar da necessidade de liberdade de escrita reclamada – *da extra-escolar, ham, gosto mais porque não sou obrigada a fazer nem cumprir o tempo, nem ter aquele tema, porque eu gosto mais de fazer o... o tema que eu quero, tema livre –*, MA reconhece precisar dos textos da escola *para me incentivarem a escrever mais. E os extra-escolares para contar assim coisas... ou inventar coisas...* SI prefere escrever por sua iniciativa e acha que a aprendizagem da escrita *agora é mais sozinha... escrevo textos, sozinha... em casa e... faço cópias...; dá mais interesse escrever o que, o que é que nos vai na alma... escrever o que nos apetece escrever, sem ter nenhuma obrigação, que poderá ser, por exemplo, o respeito obrigatório pela norma linguística, que, apesar de não ser prioritário para SI, não inviabiliza que a escrita extra-escolar a ajude na escola porque às vezes eu estou a escrever e dá-me ideias, palavras novas...* O mesmo acontece a V e a SO:

*Sinto-me bem porque relaxa-me também como (?) a escrita que eu tenho em casa, começo-me a lembrar daquilo que eu escrevo em casa... dos momentos que eu tenho em casa, a escrever e isso. Depois facilita-me na... em escrita, principalmente, nos testes, na escola./*

I: *Tu achas que aquilo que escreves fora da escola te ajuda no teu desempenho como aluna que escreve na escola?*

S: *sim, porque se eu prati..., pratico fora da escola a minha escrita, as minhas ideias, etc, na escola vai ser muito mais facilitado, porque já tens o teu pensamento e a tua imaginação mais desenvolvida... para a escrita, pronta a escrever [hm hm]. Porque*

*os professores nunca dão o tempo que davam, depois ainda vêm o texto (?) que é para depois fazerem o texto logo na hora. Então, acho que ajuda muito.*

SO refere-se a limitações temporais para escrever que, por vezes, não são suficientes para desenvolver a escrita; assim, ela tem experimentado que o facto de praticar a escrita fora da escola faz com que esteja mais pronta, mais apta a “fazer o texto logo na hora”. RT concorda: *conseguir melhorar, não dar tantos erros e... a ter mais ideias, quando há aqueles textos por iniciativa nossa na escola... ajuda-me um bocado.*

R separa a escrita escolar da extra-escolar com os epítetos “obrigação” e “livre vontade” – *na escola nós temos a obrigação de os fazer, enquanto fora da escola não é obrigatório fazer, mas se estivermos num dia que queiramos fazer um texto, podemos fazer de livre vontade*; porém, como também aprecia a escrita escolar, percepçiona-a com optimismo, assumindo que esta escrita também pode ser prazerosa – *enquanto que na escola podemos também fazer de livre vontade, mas a maior parte das vezes é por obrigação*. Ora, a escrita escolar, porquanto solicitada por injunção professoral, será sempre uma obrigação; o que R estaria, sobretudo, a querer dizer é que a essa escrita pode estar associado mais algum prazer pessoal além do objectivo escolar de “subir as notas”; dependerá isso, apenas, da disposição do sujeito no dia em que o texto for pedido ou haverá forma de, na escola, conseguir viver a escrita com emoção e autenticidade próprias de quem assina um texto, sem, contudo, ficar limitado só ao que já sabe fazer?

Estas alianças entre escritas não são estabelecidas por todos; S, por exemplo, é paradigma da recusa de qualquer conciliação ou semelhança entre a sua escrita e a da escola:

*Ai fora da escola é a que eu mais gosto! Acho que é mais nova! (?) / É mais... acho que é, é divertida, é... hum, é inventar, criar... engraçada e divertida, como eu já disse (vê a lista)... também dá para meio de comunicação fora da escola, para mim.*

Ao contrário daqueles alunos que até vêm alguma novidade na escrita escolar, reconhecendo-lhe a função de incrementar um maior desenvolvimento da

escrita e da aprendizagem, S acha-a repetitiva; a novidade, a comunicação, a graça existem fora da escola.

#### 4.5.2. Funções

A escrita extra-escolar, mesmo a que alguns sujeitos consideram selvagem, caótica, de fraca qualidade, tem, sobretudo, a função de proporcionar a libertação e o relaxamento, conferindo um estado de alívio só alcançável quando se logra expressar as emoções através de palavras que há necessidade de dizer:

*Também serve para, para aliviar, para relaxar. Estamos a escrever, ao menos estamos, tipo, não gosto de escrever assim com, com muito barulho... (AD)*

*Porque escrevo em casa e aquele problema parece que fica... não fica bem esquecido, mas fica arrumado, ali, e depois, quando eu volto para a escola, não fico a pensar tanto naquele, naquilo. (AR)*

Para alguns sujeitos, escrever é uma forma de passar o tempo – *tipo, na escola estamos a escrever para aprender e dentro de casa estamos a escrever porque queremos, para variar, assim... (AD); eu às vezes não tenho nada para fazer em casa, estou farto de jogar playstation, ver televisão também, sento-me na mesa da sala e começo a escrever qualquer coisa que me venha à cabeça; assim uma música ou um poema (H).*

Os sujeitos atribuem, também, ao acto de escrita fora da escola, a organização de pensamentos, a preparação para atitudes posteriores e tomadas de decisão, a partir de um desabafo, por vezes impossível com alguém (porque não há ninguém em quem confiem ou que os entenda):

*Quando estou fechado com coisas que... não quero dizer, mas devo dizer às pessoas, aos meus pais e aos meus familiares, e liberta-me porque fico muito... fico com a palavra presa na garganta e escrever no papel faz-me bem porque, ao mesmo tempo que eu desalivi..., alivio-me, ham, estou a escrever no papel e consigo estar mais entre mim e a minha alma gémea. (R)*

De facto, libertar-se no papel ajudou a *ganhar coragem* para contar uma situação aos pais que poderá vir a ser motivo de um castigo, conta R, ou esse relato

escrito pode mesmo servir para informar os pais do sucedido, como também atestam R e SO:

*Tipo naquela parte que eu não consigo dizer as coisas e escrevo no papel, às vezes, em vez de dizer pela minha boca, dou-lhe o papel e eles lêem, lêem (R)*

*/ algumas vezes o que eu costumo apontar são as minhas discussões com os meus professores nas aulas que me levam a ter assim umas chamadinhas dos pais e isso... afectam-me um bocado, porque eu não consigo conter-me, que é se um professor responde para mim, eu não consigo estar calada. Pronto, respondo e... / as asneiras que eu faço na escola, e dou à minha mãe e ela lê. Acho melhor, porque, estando a dizer directamente, não consigo. (SO)*

O desabafo escrito não serve só de meio de comunicação entre filhos e pais – Talvez escrever o que sinto ou assim no diário, para escrever cartas a alguém, para comunicar, por exemplo, à minha mãe, se eu não consigo lhe dizer, comunicar por escrito. Assim essas coisas (MA) –, mas também entre amigos: é como se estivéssemos a falar com uma pessoa, mas, no papel. Às vezes também, prontos, quando não cons..., não tenho coragem de falar com uma amiga... eu escrevo uma carta em casa e depois, na escola, dou-lha (B).

A escrita, não raro, é a amiga invisível que se faz visível:

*talvez... ham, ham... tenho mais aqueles dilemas... que não tinha quando era criança, tenho mais indecisões... e cada vez tenho mais falta, sinto mais falta de desabafar, com alguém. Muitas vezes, como não tenho, não tenho os amigos ao pé de mim, por exemplo, estou em casa e não tenho nenhum amigo comigo, ou não posso ir à Internet ou assim... para falar com eles, tenho uma folha; e descarrego para lá assim. (AR)*

*É como se estivesse a falar com alguém... no diário, conto as minhas coisas, ham... como se fosse um amigo para mim ou uma amiga... e sinto-me bem, desabafo, coisas que me aconteceram, notas baixas que tive... e fico assim melhor. (SI)*

*É desabafar, para, porque às vezes tenho coisas na cabeça que não posso dizer, não posso dizer a ninguém ou por isso... e quantas ma... porque quando eu tenho alguma coisa na cabeça e não posso dizer, tenho de escrever em algum lado porque depois estou sempre a pensar naquilo, nah, nah, nah... (SO)*



A escrita pode servir para recordar, mais tarde, situações esporádicas engraçadas – *se calhar para um dia mais tarde, quando for a ler, rio-me ou assim. Ao lembrar-me de uns tempos atrás...* (MA) – ou vir a constituir-se mesmo num ritual para eternizar determinadas fases da vida – *escrevi mais na época do 4º ano, porque aí... era o início do... era o final do, do 1º ciclo e eu, às vezes, quando acaba o 1º ciclo, o 2º, e quando acabar o 3º, eu faço sempre, parece que é o resumo da minha vida naqueles tempos [eu também fiz isso] que é para me lembrar de... momentos, que eu, que eu gostei e que não gostei. Que eu escrevo o que se... quando me senti bem e quando não me senti... as coisas que me correram pior e nas que me correram melhor, pronto* (R), relatando o vivido e planeando acções futuras: *escrevo para contar as coisas que me aconteceram...é assim ou... o que se calhar vou fazer... é mais isso...* (MA).

A escrita por livre iniciativa também pode estar relacionada com assuntos escolares, quando os sujeitos adoptam estratégias que os auxiliam; por exemplo, a anotação das datas dos testes, os resumos feitos voluntariamente (B) – *e com medo ou de esquecer ou disso... tipo, testes; a sôra pode dizer “ai temos teste daqui... no dia não sei quê” e eu tenho de anotar porque posso-me esquecer, porque... tenho tanta coisa na cabeça que às vezes...* (SO). A anotação e as listas também servem outros objectivos ligados ao lazer, à vida familiar: *os jogos que passei a saber os nomes deles, o que eu queria receber já no Natal, que eu já começo a fazer a lista [(riso)] de coisas que me apetece que os meus pais me dêem, depois as prendas para o aniversário e para a Páscoa* (R).

Escrever livremente fora da escola é visto, por apenas alguns sujeitos, como uma boa oportunidade de treino e de evolução na proficiência escritural, preparando os alunos para escreverem doutras formas, para certos temas afins solicitados em meio escolar e para a utilização de determinadas palavras tidas como mais originais. Vejamos as falas de RT e de MA:

*/a aprender, sempre aprendemos coisas novas porque nunca escrevemos da mesma forma igual... / aprendo coisas novas, porque nunca escrevo igual e, quando vou a ler, vejo que já não..., que cada dia que passa, nunca escrevo igual, escrevo sempre melhor.* (RT)

*Se um dia mais tarde a professora me der o tema, ou se um dia mais tarde, lembro-me que eu usei aquelas palavras e que são apropriadas para aquele texto. (MA)*

#### **4.5.3. Sentimentos**

Tendo em conta o exposto, facilmente se depreende que a escrita livre *faz-me feliz, faz-me descontrair, faz-me... ham... faz-me desabafar... e estar muito leve. Faz-me aliviar (AL), já não estou a guardar tudo para mim (RT), depois de escrever, até me sinto melhor, porque sei que tudo o que eu escrever ali, mais ninguém vai saber (MJ), correspondendo àquilo que eu quero, na hora. Está-me a apetecer fazer isto ou fazer isto... (JA), à maneira que eu quiser, como eu quiser... numa folha, num caderno... onde eu quiser... (SI), por exemplo, esquemas... como são coisas que eu gosto e estou aqui, eh pá, estou-me a divertir, estou aqui bem (JA) – Sabe bem poder (?) escrever (JAN). Em suma, diz SO: eu acho que gosto cada vez mais, apesar de agora não ter assim aquele tempo que eu tinha antes, mas continuo a gostar. E não é pouco! E a AL faltam-lhe palavras: não dá para explicar, isso não dá... para explicar. É uma sensação enorme, é... quando nós éramos pequeninos não tínhamos aquela sensação também. / Não pensávamos muito mais no futuro. Mas agora já pensamos muito mais no futuro; e como eu gostava de ser também escritora...*

Na segunda sessão, confrontámos os alunos com sete depoimentos de pessoas que não conheciam e que versavam sobre a relação do seu autor com a escrita na escola e fora da escola. Nos depoimentos, ficou clara a distinção entre a «*parte mais simples e “aborrecida”: a parte intra-escolar ou apenas escolar*» e o «*que realmente me interessa: o livre pensamento e liberdade de expressão!!*» (anexo 8 – documento 4, depoimento 6), emergiram sentimentos vários, relacionados com momentos e contextos diversos.

A afirmação «*(...) eu nunca gostei muito de escrever... Nunca gostei muito de Português embora tivesse notas razoáveis*» (depoimento 5) evidencia uma concepção restrita da escrita à aula de Português, uma certa resistência à escrita, embora razoavelmente ultrapassada, para cumprir as exigências escolares. A reiteração «*nunca gostei de escrever muito, no entanto, quase precisava mesmo de escrever, até gostava. Talvez porque escrever exija esforço, não achas.... Tens de escrever*

*algo coerente, que tenha a ver contigo...»* exhibe contradições, tentativas de reconciliação com uma escrita exigente, mas que (ou porque também) é fundamental que o seu autor com ela se identifique.

A escrita associada à livre expressão pessoal, à vida de cada pessoa, aparece em vários depoimentos, por exemplo: *«ai que bom escrever! Até me sinto melhor...Hey, afinal é fixe escrever... tipo, não escrevo nada de jeito, lol. Mas, sabe bem. Desabafar é tão bom!...»* (depoimento 4). A escola e os «temas obrigatórios» (depoimento 1) são sentidos como reducionistas, simplistas, limitadores – *«Confesso, não gostava dos estudos nem mesmo da escola, talvez por isso aproveitasse para fazer aquilo à parte das aulas que não fazia nelas: escrever, pensar, reflectir,... enfim!»* (depoimento 7). Mas não deveria a escola ser um lugar privilegiado para, justamente, escrever, pensar e reflectir? Esta é, certamente, a afirmação de alguém para quem o que era importante se passava na vida, fora da escola, e para quem a escola era um mundo à parte, sem (tanto) sentido.

Esta actividade promoveu a verbalização dos alunos, que escreveram acerca do depoimento com que mais se identificavam. A dualidade escritural presente nos depoimentos suscitou uma verbalização mais desbloqueada que, justamente, ilustrou a divisão entre a escrita escolar e extra-escolar de que nos vínhamos apercebendo nas entrevistas. Nesta fase, e talvez por força dos discursos dos depoimentos, que “autorizaram” a “livre expressão” dos sujeitos, não se percebiam indícios de transposição nem de reconciliação entre a escrita livre e a obrigatória, mas um claro posicionamento de preferência pela escrita da liberdade – expressa não só em temas, mas nas formas de escrita. De facto, a adopção de termos de gíria juvenil e de uma grafia abreviada, veiculada em chats de conversação e telemóveis, é a bandeira da diferença que estes jovens hasteiam e que os defende das invasões exteriores dos adultos. É o caso de V, que nos diz *“Gostei muito deste texto porque tem a ver com a minha maneira de escrever e de falar”*, relativamente ao depoimento 4, como a maior parte dos sujeitos participantes, chegando a enumerar o vocabulário que também usam, as ideias, sentimentos, reacções que também lhes são próprios e que

correspondem à sua forma de expressão. Vejamos outra reacção, relativa ao depoimento 2:

*Eu gostei deste texto porque ela(e) acredita na escrita e pensa que a escrita pode mudar a vida e que podemos sair da realidade. Eu acho que ela tem razão porque a realidade é muito triste e a melhor maneira é esquecê-la, mas há uma coisa com que eu não concordo porque escrever é felicidade em que nos libertamos. (R)*

#### **4.6. Recordações de episódios escriturais extra-escolares**

Em geral, a maior parte dos jovens não se recorda explicitamente de acontecimentos ocorridos fora da escola, relacionados com a escrita extra-escolar, exceptuando os relatos que nos fazem ao longo da entrevista acerca da sua história pessoal como escreventes, em que se insere o seguinte depoimento de R:

*/talvez quando tinha uns 9 anos, gostava de escrever sobre o nosso planeta e escrever coisas que nunca aconteceram, por minha imaginação, e... e também fazia os desenhos do planeta, diferentes do que ele é [hm hm]; fazia o planeta, em vez de ser redondo, aos quadradinhos, mais nada.*

De resto, são recordados de forma especial momentos em que os sujeitos escreveram algo de que se arrependeram – como aconteceu a RT – ou momentos intensos na vida familiar, como a morte de um parente próximo, que gerou alguma escrita pessoal e troca de mensagens, como fez MA, com a mãe: “obrigada, mãe, por me teres apoiado, principalmente com a morte da minha avó ou com o falecimento da minha avó”. A boa recepção dos outros a textos pessoais partilhados também teve um impacto muito positivo na trajectória dos sujeitos, como S, por exemplo, deu testemunho.

#### **5. A escrita social na perspectiva dos sujeitos**

Percebemos que valia a pena inquirir os sujeitos acerca da percepção que tinham do lugar da escrita na sociedade actual, não só no meio escolar como também profissional, pessoal, cívico – que textos é que as pessoas escrevem, em que contextos ou que necessidades escriturais os sujeitos julgam existir em

diversos meios. Nesta categoria, considerámos os comentários dos sujeitos acerca do seu desempenho enquanto cidadãos – ainda em formação, na escola – mas que podem já assumir papéis variados nas relações sociais; os tipos de textos escritos em sociedade e a escrita do sujeito para os outros, pares ou superiores – escrita informal e formal, com finalidade comunicativa; a perspectiva que os sujeitos têm da opinião dos outros relativamente a esta matéria; associação da escrita a diferentes profissões; projecções para o futuro quanto ao uso da escrita em termos pessoais, sociais e profissionais e valores atribuídos pelo sujeito à escrita social. Em esquema:

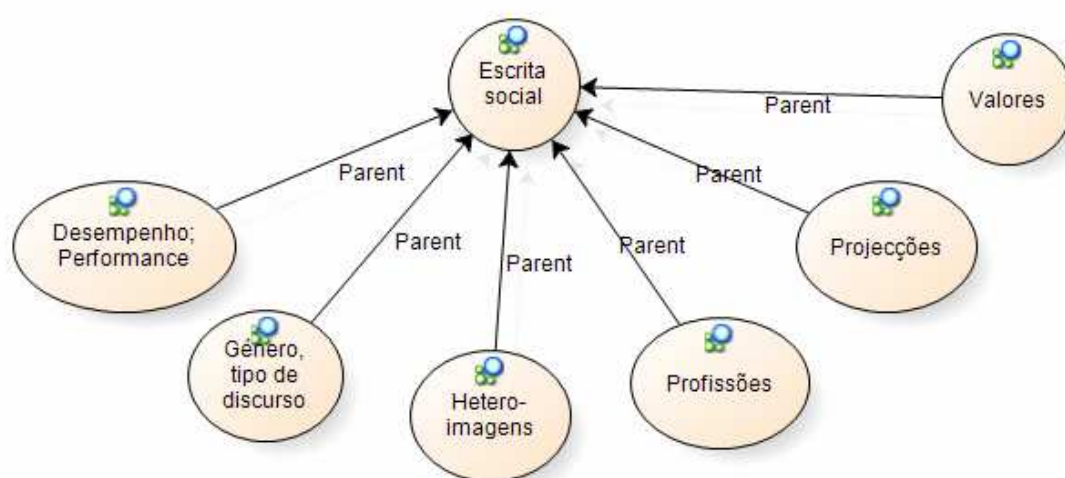


Figura 22 – Subcategorias da “Escrita social”

### 5.1. Desempenho/performance

No âmbito deste tópico, gostaríamos apenas de salientar o facto de que SO reconhece o valor de saber escrever que, numa situação extra-escolar, já lhe valeu a possibilidade de entrar num concurso, apesar de não ter ganho: *foi quando tinha, acho que 8 anos, que eu me lembre, a minha mãe levou-me ao Teatro Aveirense e depois pediram 4, 4 crianças para irem ao palco; a minha mãe mandou-me ir para lá. E depois pediram, se pudesse, para tentar fazer tipo uma peça imaginária de criança infantil para nós. Como eu já estava mais ou menos habituada a escrever, escrevi na boa. Tipo... disseram que se entregava na entrada e depois que o vencedor (???). Eu não fui a vencedora, mas o que interessa é que eu participei e entreguei o texto.*

De um modo geral, os sujeitos consideram muito importante serem proficientes na escrita porque *serve, e também vai, vai ser bom, / temos necessidade de saber mesmo escrever, sei que é bom, porque, assim sei que chega a altura, pedem-me uma coisa, e eu sei que sou capaz, porque o essencial é escrever, eu sei escrever, sei que sou capaz. Servir para alguma coisa, serve para um dia mais tarde eu poder fazer muito, muito... muitas coisas* (MA), por isso é que os sujeitos acham que vale a pena investirem nas suas escritas *porque vou melhorar a minha escrita, vou dar **muito menos** erros e saberei ajudar os meus filhos, se tiver, e as pessoas que precisem, porque, como já lhe disse, na última sessão, disse que... queria escrever um livro e por isso quero melhorar a minha escrita, que é para não dar muitos erros no livro* (R).

## 5.2. Tipos de discursos

Fizemos, essencialmente, nesta parte, três questões aos adolescentes: em que situações era preciso as pessoas saberem escrever, se a escrita já lhes “deu jeito” em determinados momentos e o que é que costumam ver as pessoas escreverem no seu dia-a-dia.

Alguns sujeitos, como AD, nunca assistiram a momentos do quotidiano em que vissem que era preciso saber escrever nem nunca experimentaram o jeito que dá saber escrever ou responderam de forma vaga – *há dias que sim* (AL) ou, ainda, *não me lembro de nada assim de repente* (AR).

AR diz-nos que as situações que requerem a utilização da escrita são momentos de *stress... / Hoje em dia há muito stress; até para, para nós, tipo pessoas da minha idade, também já há muito stress. E... / temos muitas aulas e é muito cansativo, porque depois também temos actividades fora da escola, e chegamos a casa tarde e muitas vezes os nossos pais também têm de trabalhar à noite, e nós ficamos sozinhos em casa e... algumas vezes precisamos de ajuda... e não temos... e assim...* R disse nos momentos mais problemáticos, para registar as coisas que aconteceram, *más e boas, e libertar-se com o papel e a alma gémea.*

Saber escrever é preciso *no trabalho* (B; M) ou para concorrer a algum trabalho – *se fosse a entrevistas... talvez... as pessoas que lá estão a fazer entrevista anotam a, as coisas, que a pessoa que está a ser, a pessoa que está a ser entrevistada*

normalmente nunca anota nada, é mais os entrevistadores que, que escrevem (MA). SO explica porquê:

*para arranjarmos um trabalho e... os nossos conhecimentos, principalmente a nível de trabalhar e isso, precisamos sempre da nossa escrita, para tudo. Portanto, para te inscreveres num trabalho, precisas de preencheres uma ficha, ham, de inscrição. As pessoas podem dizer que o Português não interessa para nada, como somos portugueses, falamos português, mas não é isso. Porque, se não tivermos aulas de português, fala toda a gente mal.*

Se SO começa por enfatizar o papel da “nossa escrita” para arranjarmos um trabalho, termina destacando o papel que as aulas de LP têm para falarmos bem a nossa língua; um rápido desvio é, portanto, feito da escrita à oralidade, talvez numa associação entre o bem falar e o bem escrever, algo recorrente entre estes alunos.

JAN acha que a escrita é necessária *na escola* e, à excepção desta, *não estou a ver*. Mas outras colegas referem que a escrita também é precisa *para assinar documentos importantes (...)* para certos cursos que tiramos, para aprendermos sempre mais. (RT), *preencher papéis... para nos inscrevermos em alguma coisa...* (SI); a maior parte das vezes é, a escrita é necessária, até para... *foi para isso que foi inventada!*, diz MJ com determinação.

JA, SO e RT sintetizam, dizendo que precisamos de saber escrever *em tudo* (JA); *para tudo* (SO) / *de ver televisão... até... trabalhar... quem sabe escrever sabe ler, não é... ver, mais ou menos, ham... saber apontar qualquer coisa, tirar qualquer coisa dum jornal... resumir alguma coisa... apontar...* (JA), ora confundindo escrita e leitura ora estabelecendo estreita conexão entre estes dois domínios da língua, *praticamente, sem a escrita, quase não podíamos estudar, era quase impossível estudarmos, porque nós estudamos pelos livros que são escritos e é isso...* (RT).

Fizemos, ainda, o levantamento dos textos que os alunos vêem as pessoas a escrever no seu dia-a-dia. Vejamos o que diz cada jovem:

*Histórias, assim...* (AD)

*A minha mãe escreve, sempre; cartas para os amigos, para pessoas que não vê há muito tempo... (AL)*

*A pessoa que eu vejo mais a escrever é a minha mãe, quando vou ao trabalho dela. (AR)*

*Costumo ver as pessoas escreverem nas paredes.*

*I: hm hm, grafitis, é assim que se diz, não é?*

*B: é, sim. Ham... escrever no computador... / primeiro, a falar. / Fazer trabalhos e... já não me lembro de mais nenhum; é só. (B)*

*H: a maior parte, no computador, a escrever, ham, nos telemóveis, bilhetes, assim daqueles recadinhos nas aulas.*

*I: e o que é que escrevem no computador? É o teclado?*

*H: sim. (H)*

*Coisas do trabalho, apontar coisas... números de telefone... / é mais assim nas coisas de apontar, de lembrar, de resumir... mais no quotidiano, sim (JA)*

*O que é que tu vês as pessoas a escreverem no dia-a-dia?*

*J: na rua?*

*I: não, não digo na rua... na vida delas.*

*J: ih, só vejo na escola, não vejo mais nada. (JAN)*

*No dia-a-dia o que é que vês as pessoas a escreverem?*

*M: (???) tipo fora da escola, nos adultos? Ham...*

*I: sim.*

*M: o que é que eu vejo? Nada. (M)*

*O que é que tu vês as outras pessoas escreverem?*

*Mj: normalmente tem tudo a ver mais com a escola ou isso.*

*I: sem ser pessoas da tua idade; pessoas adultas.*



*Mj: pessoas adultas... ai, não sei... normalmente, ham, não é ass... não costumo assim ver. (MJ)*

*Talvez os trabalhos de casa./ também trabalho, mais coisas de trabalho. (MA)*

*Livros. (R)*

*/ resposta... fazer... responderem a trabalhos de casa da escola.*

*I: Pensa, por exemplo, nas pessoas adultas, que já não têm tpc's, à partida...*

*R: hum, não estou a ver... [olha] se calhar algum desabafo também. (RT)*

*Na escola, vejo os professores todos os dias a abrirem o sumário no livro de ponto ou a escreverem recados nas cadernetas, porque alguém se portou mal, ou... mais nada. Ou a minha mãe para assinar os cheques, pôr na conta do banco... (S)*

*Assim as pessoas mais adultas, em geral, o que é que tu vês as pessoas a escreverem no dia-a-dia delas?*

*S: que eu me lembre agora, não me estou a lembrar de nada.*

*I: Mas achas que a escrita faz muito parte da vida?*

*S: faz, para não... ham... há necessidade de escrever, de...sem ser só de falar; é bom escrever. (SI)*

*hum... reclamações... ham, na escola, o que eu costumo mais é ver os professores a escrever participações... apontamentos das aulas, os nossos comportamentos... corrigir testes, escrever nos testes; isso é o que eu vejo mais a escrever as pessoas. (SO)*

*Escreverem assuntos de trabalho... coisas que tenham a ver com o trabalho (V)*

As funcionalidades da escrita ou os tipos de texto enumerados pelos alunos referem-se, na sua maioria, a uma escrita profissional, ligada a imperativos de trabalho, ou à escrita escolar e professoral – os deveres escolares, os trabalhos de casa bem como a escrita levada a cabo por professores, em contexto escolar, como os sumários, os testes, as participações

aos directores de turma. Surge, ainda, referenciada uma escrita lúdica, designadamente os grafitis, o uso do telemóvel, o acto de teclar no computador – *no Messenger, que as pessoas adultas também têm... (riso) (M)* – e, talvez, as histórias – que também poderíamos designar por uma escrita mais criativa/inventiva; também é indicada uma escrita utilitária/pragmática, como o preenchimento de documentos, as anotações, lembretes. Do mesmo modo, supõe-se que as pessoas, de um modo geral, escrevam para desabafar, numa espécie de escrita intimista, à semelhança do que os adolescentes fazem. Os livros (escritos por escritores) também são evocados – *uma pessoa escreve um livro, um livro, é preciso escrever muito... / para ganharem dinheiro, para... daqui a uns anitos serem famosos, (???) outro livro, se for bem desenvolvido, ham... também para as pessoas gostarem do livro, (???) para comprar e depois, olha, também é por causa do dinheiro que as pessoas fazem isso. Ou então por gostarem de fazer (M)* – e ainda há adolescentes que não se recordam de nada que, habitualmente, as pessoas escrevam.

É forçoso reconhecer o estreito vínculo que existe entre os tipos de escrita “social” mencionados pelos sujeitos e, por um lado, as escritas com que convivem diariamente na instituição escolar – as suas e as dos professores – das mais referidas, e ainda, por outro, as escritas que os sujeitos observam nos seus agregados familiares, se bem que aparece agora com mais relevo a escrita com objectivos comunicacionais – cartas – bem como os recados e bilhetes, cuja única referência os colocou a circular em sala de aula – mais uma vez, uma escrita na escola, mas marginal à escrita escolar. Portanto, as práticas de escrita que os alunos conhecem melhor são as que eles próprios têm de praticar por injunção escolar, as suas práticas de escrita livre e as que são efectuadas no seu meio familiar. Um grande destaque, no âmbito da escrita livre, vai para a escrita de assuntos pessoais, sugerida pelo verbo “desabafar”, tão comum nos discursos dos adolescentes, e para a escrita electrónica. No entanto, a reflexão em oficina sobre a utilidade social da escrita estará na origem do surgimento de exemplos mais concretos de escrita “social” na última sessão de escrita no diário de bordo, particularmente na resposta à questão 3 do questionário final:

*Não sei se vai dar jeito, mas para escrever alguma coisa tipo, carta de reclamação, sim. (JAN)*

*/na vida pessoal, familiar e social a escrita é importante para resolver problemas que eventualmente poderemos ter (SI)*

*/vai ser importante, porque talvez poderemos ter problemas com a s. Social e escrever uma carta formal ou até ao presidente (S)*

Efectivamente, estas respostas salientam a possibilidade de “agir através da escrita”, reclamando e resolvendo problemas. Segundo R, esta foi, aliás, uma das novidades que o nosso projecto lhe trouxe: *li e fiquei a saber como se faz uma carta de reclamação.*

Alguns adolescentes contam-nos situações em que a escrita lhes fez falta para poderem desempenhar determinadas funções ou atingir certos objectivos, desde os mais intimistas aos mais utilitários: *Talvez escrever o que sinto ou assim no diário, para escrever cartas a alguém, para comunicar, por exemplo, à minha mãe, se eu não consigo lhe dizer, comunicar por escrito (MA) ou apontar uma lista de compras.... ir às compras, fazer um favor à minha mãe, vou às compras, e vou lá, tenho a lista, sem lista dificilmente me lembraria... (JA).*

Em actividades de lazer, de tempos livres que os sujeitos mantenham, também já precisaram de activar a sua competência de escrita, como já vimos que aconteceu com JAN, *em que ajudaste o teu treinador a escrever coisas que te pediu* e que aconteceu a MJ: *uns trabalhos que eu já tive de fazer para os escuteiros. /projectos para acampamentos e isso. É, foi mais ou menos isso assim.*

Situações mais esporádicas são, por exemplo, a colaboração com alguém, como JAN, que ajudou a mãe nas suas tarefas como professora do 1º CEB – *na escola da minha mãe. Estive lá a fazer uns testes, a redacção conjunta de uma acta que MA faz semanalmente em consultas individuais de psicologia e na catequese / para responder a algumas perguntas, para responder às perguntas que os catequistas fazem, que nós temos agora um grupo e depois temos de escrever as respostas (M).*

A escrita também serviu para estreitar vínculos de amizade, indagando o motivo de alguma tristeza aparente em alguém amigo:

*hum... quando se vê que há uma pessoa não está muito bem, escrever o que pensa que lhe está a acontecer a ela e depois mostrar-lhe o papel para ver se é aquela coisa que lhe está a acontecer e ela, tipo mensageiro, com papéis, escreve na mesma o que pensamos que lhe está, o que se está a passar com ela, depois entregamos, pomos sim ou não, ela põe no sítio onde quer, e depois nós ficamos satisfeitos porque conseguimos ajudar uma pessoa. (R)*

SI, ao contrário de alguns colegas, diz-nos o seguinte: *nunca, eu nunca fiz nada fora da escola, só escrevo assim os meus textos, mais nada, como que separando aquela que possa ser uma actividade escritural mais inscrita em lógicas sociais das práticas extra-escolares livres e pessoais. Ou podemos também supor a possibilidade de ter sido a formulação da nossa questão a induzir esta distinção: Já foi útil para ti saberes escrever para fazeres alguma coisa na vida fora da escola?*

A lista de tipos de textos que foi mostrada aos alunos na fase final da primeira entrevista pretendia ver a sua familiaridade com os mesmos e os critérios com que eram distinguidos. Como já referimos, o conto é o texto que todos são unânimes em considerar verdadeiramente um texto escrito – *Um texto mesmo é um conto. Que é um conto, de uma... personagens, de uma história... é mesmo isso (SO); Um texto, um conto; um conto é um texto, é uma história (JAN);* já a receita médica e o exercício de gramática coligem maioritariamente a opinião de que não são exactamente textos; na verdade *uma receita médica basta escrever, ham, como, ham, a doença que nós temos, e depois, ham, a receita, está lá que é... por exemplo, era preciso Ben-u-ron, era só escrever Ben-u-ron, 8 em 8 horas, todos os dias. Por exemplo, o conto, o poema, carta de amor, assim carta formal, acho que temos de escrever bem (AD), uma receita médica é mais um recado que se tem de dar do médico ao farmacêutico (H), uma lista, não é bem um texto, é enumerar alguma coisa (JA) e mesmo um provérbio, é só mesmo, é muito pouco para ser um texto escrito (H). O exercício de gramática é mais perguntas (JA).*

Um artigo de imprensa foi apenas referido como um verdadeiro texto escrito – *para sair nos jornais tem de estar muito bem elaborado* (M), opinião com que V também concorda.

Há, no entanto, alguma flutuação, que os alunos não sabem explicar: *com importância... um conto... ham, um resumo... talvez um artigo de imprensa – depende, se for assim muito importante. Depois, assim, mais ou menos, um provérbio, exercício de gramática, uma carta formal, poemas... receita médica, depende (riso). Ham, não sei, não sei.* (B) Vejamos o raciocínio de MA:

*Um resumo e uma carta formal é um texto escrito. Um poema e conto, um conto também. Poema é mais ou menos. Uma receita médica – isso para mim não é texto. Um provérbio – é um pequenino texto assim muito pequenino. Um exercício de gramática não é um texto, é só uma coisa de leitura e resposta, foi isso [hm hm]. Ham, uma carta de amor, talvez seja um texto, mas eu é que não sei se a considero um texto (riso)... /depende... mas eu agora, depois de ter dito estes todos, acho que o poema também se encaixa no texto / a receita médica é só chegar lá, duas caixas disto, duas daquilo... aquilo ao fim e ao cabo não, não é lá um gran... assim um texto lá muito... pronto, há aquele texto que tem de se ter a letra legível e não sei quê, e com os médicos é tudo rascunhos, mas pronto [exacto], a maior parte dos médicos é rascunhos.*

Portanto, para MA, algo que seja de *leitura-resposta* ou de extensão muito diminuta não pode ser um texto – este parece ser o argumento mais estabilizado, que, aliás, RT também invoca para dizer que a receita médica não é um texto – *porque se escreve muito pouco, mas mesmo muito pouco*. Quando fala da caligrafia ilegível dos médicos, ficamos na dúvida se também é por essa falha na apresentação que ela não considera a receita um texto escrito...

AL não tem dúvidas em considerar os poemas e as cartas de amor verdadeiros textos, além dos contos, em que *as pessoas têm de ter imaginação e ao mesmo tempo têm de estar a escrever no papel para não se esquecerem* (R). Na base da “pirâmide textual”, AL coloca as cartas formais e os resumos. Já RT considera que um resumo é um texto, argumentando com a extensão: *E um resumo, sempre se resume alguma coisa e sempre fica maior [hm hm]. Sempre se escreve bastante*. Na base destas distinções estão, claramente, as preferências textuais das alunas e a importância que atribuem aos tipos textuais em causa; lembremo-nos de que

AL assumiu ser muito romântica e criativa e que RT defendera, anteriormente, a escrita personalizada de resumos como apoio ao estudo.

Percebemos, em suma, que os alunos nos responderam com base em cinco critérios fundamentais: i) a extensão do texto, ii) a exigência de escrita (texto “inteiro” ou, apenas, “respostas”) e, derivado deste, iii) o tempo que se demora a escrever um texto – *muito mais tempo. Para mim,... acho que sim. Há muito mais tempo, porque eu já escrevi também um poema... demorei para aí duas semanas e meia mais ou menos, uma semana e três dias a fazer [hm hm] e preenchi uma folha mais atrás.* (AL) –, iv) a importância do texto (relativa) e v) a forma como é valorizado – *não é bem um texto, que... uma coisa que talvez eu nunca fiz – e não quero fazer nos próximos tempos – uma carta formal, ou uma receita médica. Uma receita médica não é um texto. Uma carta formal... pronto, é um texto, só que não é um texto... para mim não é aquele texto mesmo texto. Para mim um texto é uma coisa que tenha emoções... e assim. E uma carta formal não tem emoções nenhuma*s (AR). No topo da pirâmide textual tendem a estar os textos que os alunos mais lêem (na escola, podemos presumir) – que também são textos literários –, aqueles que são publicados (ser publicado é condição quase *sine qua non* para o texto ser bom, pensam os alunos), daí que os contos e os poemas tenham sido mais amplamente mencionados. Noutro estudo (Djaroun, 2008), com cerca de 300 alunos do ensino secundário na Argélia, a supremacia dos textos literários também ficou evidente, se bem que o segundo lugar enquanto escritos que são “verdadeiramente textos” é claramente atribuído a textos extra-escolares; em último lugar, como verdadeiros textos, estão os escolares. Apesar de, no nosso estudo, no contexto desta questão, o desinteresse pelos textos escolares não ter ficado tão nítido, a importância do extra-escolar para o desenvolvimento de competências escriturais também foi (uma vez mais) corroborada pela forma como a sua influência se insinua nas respostas dos sujeitos.

### 5.3. Hetero-imagens

A perspectiva dos alunos acerca daquilo que os colegas pensam sobre o lugar da escrita na sociedade actual é muito difusa, consubstanciando-se mais na visão que têm da escrita escolar, como se esta fosse, se não o início (esse,

muitas vezes, antecedeu a entrada na escola), pelo menos o fim da escrita, como se a escola fosse a finalidade<sup>58</sup> última pela qual se escreve e o lugar onde preferencialmente se escreve: *vou agora falar da minha turma, durante as aulas, quando os professores “ah, vão passar isto”, “tanto, professor!”, começam assim a dizer coisas e o [JAN] diz que não quer escrever, que (???)... é isso (B); pela cara deles, eu acho que eles pensam que a escrita é uma seca (H)*. Exceptua-se MA, que declara: *às vezes pensam que é uma coisa boa, que lhes incentiva e que um dia mais tarde sabem que é necessária e então mais um motivo para eles gostarem*.

#### 5.4. Profissões

Convidámos os alunos a pronunciarem-se sobre a qualidade e a correcção de escrita de algumas profissões, listadas (cf. anexo 2); assim, indicavam-nos aquelas que, no seu entender, escreviam mal, as que escreviam razoavelmente e as que escreviam bem, explicando essas opções. Foram estas as frequências obtidas (aceitámos respostas múltiplas):

Desta lista de profissões, diz quem achas que escreve mal, mais ou menos e bem:	Bem	Mais ou menos	Mal
Advogado	5	2	
Aluno de escola básica		3	3
Aluno de secundário	1	5	
Auxiliar administrativo		1	
Auxiliar de acção educativa		1	
Comerciante		2	3
Contabilista	2	1	
Director de uma empresa	3	3	
Engenheiro informático	2	2	
Estudante universitário	1	2	
Gerente bancário	2	1	
Jornalista	7	2	1

<sup>58</sup> A propósito das finalidades por que se escrevem diferentes textos, recordamo-nos dos sujeitos de investigação que, confrontados, na sessão 3, com cartas de reclamação que tinham sido escritas em contextos reais, não souberam identificar claramente a finalidade de cada uma, na primeira tentativa de resposta. Na verdade, confundiram “finalidade do texto” com a parte final do texto, a forma como finaliza...

Médico	3		1
Pedreiro		1	8
Político	1	2	2
Presidente do conselho executivo de uma escola	1	2	
Professor até ao 12º ano	6	2	
Reitor de uma universidade	2		

Tabela 73 – Qualidade de escrita em diferentes profissões

A profissão que colige mais opiniões de que ostenta uma escrita de qualidade é a de jornalista – *quando o jornalista faz coisas para o jornal, tem de estar tudo bem escrito e, quando vai... eu acho que [hm hm]... tem de, tem de apresentar de uma maneira, ham, que informe bem, mas que, num texto pequeno...* (SI) -, seguida da de professor - *Professor até ao 12º ano, se é professor, tem de saber escrever* (H) - e, em terceiro lugar, a de advogado - *Não sei porquê, mas, tipo, pelo que eu vejo da minha mãe – a minha mãe não é advogada, é solicitadora – mas pelas cartas que eu, que eu leio, que lhes mandam... dos advogados e assim... escrevem com muita correcção, parece que são... assim... não sei explicar... São muito correctos, ali, no que estão a dizer e explicam bem as coisas e depois mandam palavras complicadas, com aqueles significados todos confusos e assim* (AR). Entre aqueles que escrevem razoavelmente estão os alunos de Ensino Secundário e, embora com menos expressividade, os alunos de EB - *os alunos nem escrevem bem nem escrevem mal, é mais ou menos* (AD) - e os directores de empresas - *director de uma empresa, engenheiro e assim, essas profissões assim, acho que escrevem bem e mais ou menos... sei lá* (AD). O que escreve pior, na opinião de metade dos alunos, é o pedreiro - *Pedreiro, porque... assim, não têm aquele relacionamento com a escrita, nem ligam muito a isso, só falam oralmente e não escrevem* (SO), *porque, para ser pedreiro, acho que não é preciso ir até ao 12º ano*<sup>59</sup> (V), *para ser um pedreiro, não é preciso escrever, e pode até não saber escrever* (AD), embora o aluno de EB - *os alunos da escola básica, nem todos, também ninguém é perfeito... / porque estão a aprender ou já... alguns estão a aprender...* (AL) - e os comerciantes também figurem em segundo lugar nesta

<sup>59</sup> Embora ir até ao 12º ano não seja garantia de escrever bem, como diz B: *há pessoas que erram muito mesmo assim adultas, tiraram até ao 12º ano... há pessoas que erram muito.*



lista - como... vende coisas assim, não, não me parece que escreva muito no dia-a-dia (SI).

Temos de observar, ainda, que há profissões que dividem os alunos e onde encontramos opiniões contrárias. Apesar de os jornalistas terem sido considerados aqueles que escrevem melhor, ter de escrever bem nem sempre corresponde a fazê-lo; de facto / *eles escrevem... têm de ter cuidado com o que escrevem, mas algumas vezes descuidam-se. Escrevem coisas que podiam... com o mesmo, com o mesmo significado, podiam escrever coisas mas com, com menos, que tivessem menos... impacto (???) / quando pego num jornal, não gosto muito de ler jornais, gosto mais de ler revistas e assim, a super pop e a bravo, normalmente vejo algumas calinadas que eles mandam. (AR) e também na televisão se vêem gralhas - Vejo na televisão tantas... erros de fala, erros de escrita... (JA). Acerca dos médicos SO diz que *aqueles que escrevem mesmo bem são mais os médicos, aquele português muito bem dito, bem formada, mas RT discorda por completo - Médico escreve-se mal / porque, além de ter uma letra horrível (riso), que mal dá para perceber, escrevem muito pouco, só passam receitas, mais nada. S e SO estão de acordo acerca da escrita dos políticos - o político, eu acho que escreve mal, porque fala mal. Não usa o português correcto. (S), aqueles que eu acho que não escrevem mesmo nada bem são os políticos, porque os políticos é a falar, a falar para despachar, fala aquela... aquele falar de promessas e etc... (SO), apesar de o comentário de ambas incorrer numa relação de causalidade directa - fala mal, logo escreve mal, o que não ocorre com esta linearidade; porém, descortinamos deste juízo de valor uma certa ideia recorrente de que a boa escrita sobrevém ao falar, imitando o bem falar.**

Também podemos observar algumas tendências: os advogados escrevem bem ou mais ou menos; os alunos do EB têm igual número de votos em escrever razoavelmente e escrever mal - afinal, como disse B, *depende do aluno/ do modo de escrever desse aluno*; o comerciante escreve mal ou mais ou menos; os directores, contabilistas, gerentes, estudantes universitários e de ensino secundário, engenheiros informáticos, os presidentes de conselho executivo e os professores têm votos em escrever bem e razoavelmente, afinal *alguns, às vezes*

*fazem erros / a professora de ciências às vezes engana-se, depois diz que era para ver se nós estávamos atentos. Todos os professores fazem-nos isto (MA).*

Poucos alunos opinaram sobre o reitor de uma universidade; na verdade, nem todos saberiam o que isso significa, pois houve, pelo menos, uma adolescente que no-lo perguntou. Depois de lhe termos explicado, achou que *esse é que não deve escrever quase nada / só escreve para preparar as coisas para, para dizer (MA)*, mas, pouco depois, reformulou – *o reitor da universidade também deve escrever bem.*

Observamos que as deduções dos alunos acerca da competência de escrita em várias profissões prende-se, sobretudo, com as habilitações literárias exigidas para o desempenho da profissão – *quem estuda também aprende a escrever e isso... agora quem não estuda é um bocado difícil (V)*. Se não, atentemos nesta afirmação de JAN: *quem vai para pedreiro é porque não sabe escrever, não se safou bem na escola*, indicativa da forte dependência que existe entre a escrita e a escola, donde JAN retira a ilação de que quem desempenha determinadas profissões mais “pesadas” são as pessoas que, na escola, obtiveram maus resultados. A idade das pessoas e a prática escritural constante podem, também, ser indicativas da proficiência de escrita. Por exemplo, MJ disse que um aluno da escola básica seria uma das pessoas que escreveria pior *porque ainda está a aprender*; como nos disse que o jornalista escreveria muito bem, questionámos “o jornalista já não está a aprender?” e respondeu-nos - *pode ainda estar, mas já tem mais experiência e isso.*

Em relação à profissão que cada aluno gostaria, mais tarde, de exercer, nem todos têm ideias precisas. AR gostaria de ser jornalista, MJ, bióloga marinha, B e V, veterinárias e H, *fuzileiro ou marinheiro*; AR e MJ não se assustam por saber ou supor que a escrita será muito necessária na sua profissão porque o que importa é ser *a profissão que eu quisesse mesmo*, refere MA. Por outro lado, B diz – *acho que nunca pensei nisso! (riso)*, mas crê que os veterinários *lêem muito*; V prevê: *algum animal pode estar doente e precisa de medicamentos – eu tenho de escrever... [hm] os medicamentos que ele vai precisar*; já H acha que a escrita *não vai ser precisa*. M gostava de ser técnico de informática e pensa que, assim sendo,

escrever só se for para escrever os, o problema do computador à, à senhora... ou ao senhor (riso). RT quer ser médica legista e imagina ter de escrever *muita coisa* (riso); a escrita é *precisa sempre para estudar... porque tenho a certeza que eu nessa profissão, sem a escrita, não ia poder estudar. Em qualquer profissão, melhor dizendo. S* também quer ser médica cirurgiã e, apesar de “detestar” a escrita, sabe que terá de lidar com ela, *para receitar receitas*. Com efeito, apesar de alguns alunos, como H, falarem nos jornalistas, escritores, médicos, M, nos empregados de escritórios e MA, nos empregados de mesa como profissões onde é preciso saber escrever, MA acaba por concluir que, *em geral, quase todas as profissões é necessário saber escrever, e ler, sim*.

Os alunos acabaram por destacar procedimentos rotineiros e pouco exigentes de escrita no desempenho das profissões a que aspiram; só RT previu o exigente trabalho prévio de estudo para a preparação para uma profissão, sendo a escrita fundamental quer na fase de formação inicial quer no exercício activo da profissão. No entanto, cai em contradição pois também dissera que os médicos escreviam mal, que só escrevem receitas e têm uma letra “horrível”. Também é de notar que duas alunas não se limitaram a falar da escrita, mas acrescentaram a competência de leitura como presente e/ou indispensável.

### 5.5. Projecções

Conforme já referimos, alguns sujeitos, apesar de confessarem nunca terem especificamente pensado na utilização da escrita no seu futuro, são praticamente unânimes em considerar que *quando formos grandes, vamos precisar da escrita para muita coisa e não se deve dar muitos erros* (H). À escrita escolar - *ou ainda, faz de conta, quando for para a universidade* (M), *para continuar a tirar apontamentos* (V) - sucederá a escrita profissional - *assim na escola, só trabalhos, mas, por exemplo, ham, ham, no estudo, nós também vamos precisar disso para fazermos trabalhos... assim importantes, talvez da nossa carreira...* (B), como, por exemplo, *fazer relatórios e coisas para novas pesquisas* (JAN, que quer ser biólogo marinho ou arqueólogo). A escrita também será necessária, diz JA, *para as coisas que nós fazemos no dia-a-dia*. R tem uma ambição mais universal, de preservação da LP e

do seu ensino às novas gerações; para isso, destaca o papel da formação de cada indivíduo e da família:

*Para ajudar as pessoas que vão nascer, para melhorar a nossa escrita, desenvolver mais a nossa escrita, à volta do mundo inteiro, para ver se as pessoas dos vários países começam a escrever português e a falar o português... mais nada. / para os bebés, quando forem mais crianças, saberem escrever pela iniciativa dos pais. Os pais têm de estudar primeiro, para se formar e ter um emprego e há outras pessoas que chegam até ao 9º e desistem da escola e ficam sem saber muito. É isso que eu não gosto muito que as pessoas saiam do 9º ano antes...*

## 5.6. Valores

A importância da escrita na vida de todos os sujeitos é indiscutível – *se nós não soubéssemos escrever, era um bocado mau* (RT); porém, há alguma dificuldade em concretizar essa validade para além da escola:

*/preciso de escrever nos testes, português, ham, também há muitos textos nos testes de Português; para tirar satisfaz no final do período, no teste, mas tem a ver com a escola?*

*I: tenta olhar para além da escola.*

*M: ham, também já como disse, no futuro, vou ter um emprego, se for um emprego de muito escrever não posso dar muitos erros... Várias coisas... (M)*

Alguns sujeitos, portanto, não perspectivam com mais precisão a necessidade que terão da escrita na continuidade da escolaridade, na vida social e no exercício de uma profissão; outros têm ambições académicas e acham a escrita inseparável destes propósitos:

*sei escrever, tipo... como é que hei-de explicar... também é, também serve porque tipo, se eu não soubesse escrever, por exemplo não... se eu quisesse trabalhar, por exemplo, como secretária, não sabia a, não sabia escrever, não, não podia, por exemplo ter esse trabalho. Tinha de ser, por exemplo,... como... assim, por exemplo, trabalhar numa loja, também é preciso escrever, mas só que tipo, ajudar a coisar a roupa, na limpeza, por exemplo, não é preciso saber escrever, a não ser para fazer o contrato ou o que é que é. (AD)*

*Pelo menos na vida de uma pessoa que gostava de ser licenciada e ter, ter uma vida profissional... (JA)*

A competência de “escrever bem”, associada a uma imagem social de prestígio e de poder, estaria, talvez, no âmago da afirmação de JA, para quem só tem “vida profissional” quem for licenciado...

S, apesar de ter afirmado que acha a escrita escolar desnecessária, quando falávamos da utilidade da escrita na vida das pessoas no mundo actual, disse-nos – *eu acho que a escrita é importante para tudo (sorriso). Por exemplo, via de comunicação. A escrita vai mudar alguma coisa na tua vida?* – perguntámos aos sujeitos; com mais ou menos fundamentação, todos acharam que mudava. Vejamos, no entanto, a imprecisão da consciencialização do papel da escrita na sociedade e, uma vez mais, da confusão leitura-escrita: *Acho que muda. (...) Porque se nós não soubéssemos escrever... (...) se nós não soubéssemos escrever, também não sabíamos ler, pois não? Ou sabíamos?* Esta é a pergunta lançada por V; JA poderia ter respondido, como disse na sua entrevista: *Saber escrever... quem sabe escrever sabe ler, não é...* Estas afirmações denotam uma miscigenação das práticas de leitura e de escrita, em que a última tem sido “parente pobre”; de facto, saber escrever não equivale a saber ler (compreender) nem saber ler acarreta, automaticamente, melhor desempenho escritural. São duas competências distintas, a trabalhar separadamente e em interacção; contudo, nenhum dos alunos tem essa percepção.

A ausência de afirmações acerca de técnicas de escrever melhor em contextos sociais denotará, talvez, em articulação com outros aspectos que foram sendo referidos, que os alunos têm uma visão muito escolarizada da escrita e, salvo algumas generalidades, têm dificuldade em concretizar quando falam das escritas dos adultos, operacionalizadas em sociedade. Continuam a ser as suas práticas de escrita livre, extra-curriculares e as práticas a que assistem na sua família a servir de exemplos de escritas mais sociais e da utilidade da escrita nos tempos actuais, com toda a desigualdade que isso implica. A ligação perceptível das práticas escolares às sociais será a preparação para o desempenho de uma profissão, com base no entendimento dos sujeitos

de investigação de que, para exercer determinada actividade, é necessário frequentar a escola durante um certo número de anos – e, portanto, a frequência da escola implicará grande quantidade de escrita. No entanto, as escritas profissionais que os sujeitos prevêem são aquilo que M. Dabène chama de reprodução e escrituração, ou seja, cópia ou produção escrita muito dependente de modelos estáveis, sem grande margem e/ou necessidade de capacidade inventiva. Não serão estas as escritas mais difíceis, mas nem sequer encontramos referência a práticas escolares de escrita que constem no conjunto das práticas profissionais previstas pelos discentes... o que, de algum modo, questiona o papel que, afinal, a escola tem na “preparação para o desempenho de uma profissão”.

## 6. Síntese

Dada a massificação e a heterogeneidade do público escolar, a insatisfação que as práticas escriturais escolares produzem quer nos professores – desiludidos com os resultados dos alunos, supondo que escrevem muito pouco (Pereira, 2003) – quer nos alunos – que as consideram cansativas, chatas, aborrecidas, pouco motivantes... enfim, uma obrigação necessária (cf. também Cardoso & Pereira, 2007a, 2007b, 2007c), a investigação sobre a relação com a escrita escolar e extra-escolar, em geral, e as práticas extra-escolares de escrita, em particular, é uma necessidade, se desejamos conhecer melhor os alunos enquanto sujeitos – *na escola, os meus textos não revelam assim muito a pessoa que eu sou. Em casa revelam melhor* (AR) –, não os relegando às suas práticas de origem, mas conhecendo-as e usando-as como ancoragem para o desenvolvimento de outras, mais propícias à aquisição, construção e divulgação de saberes institucionalizados. Esta pesquisa deve munir-se, no entanto, de algumas precauções no que respeita, por exemplo, ao respeito pela privacidade do aluno, ao erro de usar o extra-escolar como uma “escapadela lúdica” (Cardoso & Pereira, 2007a), renunciando ao papel teórico, formal, sistematizador da escola, veículo de uma linguagem de poder. A escola não deve demitir-se desta função, mas não pode continuar a exercê-la demitindo quem não a acompanha,

isto é, abdicando de um ensino da escrita que promova uma relação epistémica e identitária com a escrita escolar.

Contudo, a escola parece não estar munida de modos de trabalho com a língua escrita que sejam dotados de sentido para os alunos e que os façam aceder aos saberes e manuseá-los criativa e autonomamente; pelo contrário é caso para nos questionarmos acerca do papel que a escola está a ter em algumas concepções microestruturais e redutoras do acto escritural como a de que corresponde a uma mera transcrição solitária de pensamento já formado, que os alunos têm evidenciado também noutros estudos que já fizemos (Cardoso & Pereira, 2007a). Se, portanto, a escola parece influenciar a reificação de certas representações (-obstáculo) de escrita, deve e pode, sobremaneira, modelar a relação com a escrita, de modo a que esta propicie as aprendizagens e não lhes ofereça obstáculo. Assim, no próximo capítulo, formulamos algumas conclusões a que a compreensão da relação de 16 adolescentes com a escrita nos permitiu chegar e equacionamos os contributos deste trabalho e as suas limitações, não sem também apontar algumas pistas de investigação.

## **CAPÍTULO IV - RELAÇÕES COM A ESCRITA - CONCLUSÕES, CONTRIBUTOS, QUESTIONAMENTOS E PERSPECTIVAS**

### **1. Introdução**

O acompanhamento dos alunos participantes na investigação, durante 4 meses, fez-nos aceder aos seus discursos em variadas ocasiões, a partir de induções díspares e, portanto, a uma aproximação da compreensão das suas relações com a escrita em ângulos diversos, o que nos permitiu, por um lado, diminuir o risco de os alunos reproduzirem discursos doxológicos e, por outro, estimular a verbalização desbloqueada. O modelo de análise que fomos construindo, convocando o corpo teórico e (re)interpretando as vozes dos sujeitos, possibilitou-nos uma descrição pormenorizada das dimensões que compõem a sua relação com a escrita, não isenta de alguma redundância, dada a complexidade de uma teia em que as dimensões se recobrem e se justapõem, as peculiaridades que a caracterizam e a dificuldade de atingir um grau de distanciamento, que ainda não possuímos, em relação ao estudo que realizámos, que nos permitisse opções mais circunscritas.

Na verdade, procurámos “decompor” essa relação com a escrita em elementos discerníveis, mas que, contudo, a toda a hora se convocavam mutuamente e que reclamam uma síntese. Essa síntese, que agora apresentamos, emana da complexidade que lhe deu origem, procurando ilustrar o exercício possível de densificação analítica, que não se compadece com a atribuição de rótulos moleculares e estanques aos sujeitos e às suas relações com a escrita, mas que visa a sistematização de algumas evidências regulares de forma a abrir caminho a considerações mais operatórias em terreno didáctico, beneficiando de um diálogo com a teorização.

Assim, dividimos este último capítulo em três partes principais:

1. Modos de relação com a escrita (extra-) escolar;



2. Limitações do estudo;
3. Contributos e pistas.

Na primeira parte, apresentamos as zonas problemáticas que encontramos na relação com a escrita dos sujeitos participantes do estudo, ou seja, as *representações-obstáculo* que considerámos inibidoras de uma relação com a escrita favorável a uma aprendizagem do saber escrever mais significativa. Foram estas representações, sobretudo visíveis nas duas séries de entrevistas, que orientaram a formulação de actividades na oficina sobre a escrita. Por sua vez, a oficina, em maior escala, e, ainda, a segunda entrevista permitiram-nos detectar aquilo que denominámos de “indícios de mudança na relação com a escrita”, embora, como também referiremos, a mudança na relação com a escrita tenha de ser encarada com prudência, tendo em conta as limitações do estudo e a própria natureza dessa relação. Finalmente, nesta parte, concebemos três ideais-tipo de relação com a escrita, com base no nosso público-alvo, considerando o tempo global de investigação no terreno. Cada ideal-tipo de relação com a escrita é dotado de uma coerência interna e distingue-se dos restantes. Na verdade, a conceptualização de ideais-tipo, enquanto construções abstracto-concretas, não descreve de forma directa a realidade, mas permite-nos interpretá-la.

Na segunda parte, vamos apontar e reflectir sobre limitações do nosso estudo e, finalmente, no terceiro momento, relevaremos aqueles que acreditamos serem contributos da investigação que empreendemos bem como pistas de outros caminhos investigativos, a três níveis que se entrecruzam em Didáctica: a investigação, o ensino e a formação de professores.

## **2. Modos de relação com a escrita (extra-)escolar**

### **2.1. *Representações-obstáculo* associadas a um paradigma redaccional de ensino**

A diversidade de relações com a escrita evidente nos sujeitos não é incompatível com homologias que sobressaem pela frequência com que ocorrem

nos seus discursos. Sem, portanto, anular as especificidades e as cambiantes de que demos conta no capítulo anterior, sintetizamos, deste modo, as homologias patentes nos adolescentes relativamente ao modo como se relacionam com a escrita:

- quanto ao entendimento mais generalizado e iminente de “escrita”, coexistem vários tópicos definidores:

- a escrita é um meio de transcrever o imaginado, por isso é difícil para quem não tem imaginação;
- a escrita é um meio de transcrever o vivido, o acontecido – sendo, portanto, alimentada por aquilo que o sujeito testemunhou e viveu, é “rápida e fácil”;
- escrever é uma forma de memorizar e de estudar a “matéria”;
- a escrita é um meio de transcrever a “matéria dada” e de dar prova de que se sabe;
- a escrita é uma forma de passar/copiar apontamentos.

- quanto a critérios de avaliação de textos, o referencial de “bons textos” e de “boa escrita” repousa em modelos textuais identificados com uma (pseudo)literariedade, sustentada, sobretudo, por textos lidos;

- relativamente a condições para escrever bem, o acesso ao condão da literariedade dos textos é restrito àqueles que têm “jeito” para escrever, um certo “dom” para imaginar e criar “histórias” originais, bafejados por uma inspiração superior, raramente acessível em sala de aula.

Estas evidências nos discursos dos alunos denotam contradições e fragilidades que, se são resolvidas momentaneamente em textos bem sucedidos, os alunos não sabem explicar como o fizeram nem chegar a fórmulas mais exactas de assegurar que esse êxito se reproduza. Se os textos literários têm um lugar fundamental e são modelos textuais de referência, como seguir esse modelo para demonstrar, num teste, o conhecimento adquirido? Se considero que não tenho imaginação, como conseguir ter bons resultados num texto escolar em que é preciso “inventar” algo novo? Se escrever ajuda a memorizar, como explicar que,

por vezes, este exercício não seja consequente para uma aprendizagem sólida ou uma escrita que a reflecta? Se a escrita consiste em transcrever ou contar o que se sabe, porque é que os alunos não ajustam o conteúdo aos diferentes “modos de contar” que os exercícios escolares lhes solicitam? Estas e outras questões afins, ajustadas aos sujeitos de investigação, ao demandarem uma maior fundamentação da sua parte, obtiveram respostas vagas, inseguras, hesitações e silêncios, mas também algumas tentativas de, em situação de entrevista e de diálogo oral ou escrito na oficina, formular raciocínios conducentes a alguma problematização de *representações-obstáculo* alojadas na relação com a escrita de cada um. Estão aqui em causa movimentos de geração e de gestão textual diferentes, consoante o objectivo do texto ou da resposta solicitada, funções diversas da escrita, uma competência escritural mais definida, que os alunos não estavam capazes de equacionar.

Não obstante a caracterização mais minuciosa da produção escrita escolar, quer de uma população de 226 alunos de Aveiro, quer dos sujeitos da fase intensiva, a partir do questionário “A tua Escrita”, podemos considerar que os retratos da escrita escolar fornecidos pelos alunos configuram, essencialmente, 4 tipos de situações de escrita escolar:

1. *A escrita para criar, com imaginação;*
2. *A escrita para contar, falando de si;*
3. *A escrita para provar que sabe, para ser avaliado;*
4. *A escrita para passar/ copiar apontamentos.*

A escrita para criar convoca os textos lidos, a imaginação e a exibição de ideias originais. Oscilando entre alguma fidelidade ao texto “motivador” da escrita e um grau de inovação desejável, esta escrita pode dar algum gozo a quem gosta de se aventurar a escrever. Quem “já sabe que tem imaginação” (sobretudo com base no feedback dos professores e de colegas) tem mais garantias de a “história criada” “agradar” ao professor. Mais segura para uns, mas menos desafiante para outros, parece ser a escrita em que o aluno tem de falar de si, contar situações vividas. Constrangedora, mas inevitável, é a escrita em que os alunos dão prova do que

aprenderam, nem sempre conseguindo “pôr tudo” o que sabem ou o que “foi dado”. A qualidade do escrito é avaliada em termos de resposta (in)completa, (in)correcta, critério que facilmente é transposto, pelos alunos, para o *escrever-criar* e o *escrever-contar*.

Exceptuando a periodicidade regular do *escrever-ser avaliado*, *escrever-criar* e *escrever-contar* são menos frequentes do que *escrever-passar* e *escrever-copiar*, de que os alunos se cansam com frequência, mas a que também é reconhecida utilidade, por preparar para a memorização e para a prova de conhecimentos através da escrita. *Escrever-passar* e *escrever-copiar* são a representação mais imediata do acto de escrita, relatado como um gesto motor repetitivo nas aulas, associado a cansaço físico<sup>1</sup>. Ora, o predomínio de uma *escrita-reprodução* na escola em detrimento de uma *escrita-produção* fica bem evidente nos discursos do nosso público-alvo, comprometendo a experimentação da escrita como instrumento heurístico, cada vez mais necessária à medida que se progride no sistema de ensino<sup>2</sup>.

Relativamente à qualidade dos textos escritos, no entender dos alunos, é extremamente dependente dos seguintes factores, identificados nos seus discursos:

- Competência em oralidade;
- Performance e hábito assíduo de leitura;
- Domínio do assunto do texto a produzir;
- Avaliação do professor;
- Conjugação dos requisitos de inspiração, imaginação, jeito/dom para escrever.

---

<sup>1</sup> Estes tipos fundamentais de escrita escolar, identificados a partir da análise do discurso de alunos, também são corroborados pelas respostas de professores de História, Geografia, Ciências da Natureza e Físico-Química a um questionário e, ainda, na análise de manuais escolares, que, neste estudo, também foi empreendida: os usos mais frequentes de escrita mencionados por estes professores relacionam-se com a avaliação, transcrição de informação a partir do quadro ou de ditado e resposta a exercícios (Carvalho, Pimenta, Ramos, & Rocha, 2006).

<sup>2</sup> Assim, não é de estranhar que os alunos cheguem ao primeiro ano do Ensino Superior e manifestem viver a escrita, em meio académico, como um “jogo permanente de adivinhas”, que lhes provoca “insegurança e desmotivação” e, inevitavelmente, “um desinvestimento em todo o processo de aprendizagem” (Pereira, Pinho, & Loureiro, 2005, pp. 12-13), o que é ainda mais problemático por este sentimento ser relatado por futuros professores de língua.

Parece, portanto, que falar bem e ler bastante e assiduamente conduz, automaticamente, a escrever bem, julgados, como são, receitas para progredir na competência de escrita. A avaliação dos escritos também está sujeita aos gostos e às apreciações dos professores e ao domínio que o sujeito tem do assunto do texto. A escrita é uma questão de ter jeito e imaginação ou não ter, embora, com a ajuda da inspiração que, por vezes, se sente, a tarefa escritural seja facilitada. Ora, uma relação com a escrita marcada por *representações-obstáculo* como as que identificámos denuncia a inexperiência de uma escrita que se sujeite a processos de reformulação profunda e, não apenas, a uma correcção dos “erros” de superfície, que elabore o pensamento e conhecimento e não os transcreva, somente, num acto cumulativo de “preenchimento de linhas”.

No 7º ano, os alunos que participaram no estudo apresentam estas *representações-obstáculo* significativamente estabilizadas: aceitam, com passividade, se falam bem ou mal, se lêem muito ou pouco e que estes factores podem influenciar a sua escrita. A solução é simples: “falar Português correcto e ler mais”, embora nem sempre os alunos a concretizem. O seu sucesso escritural é, portanto, muito mais dependente, crêem, de factores externos do que da possibilidade que está ao seu alcance de intervir e aperfeiçoar os seus textos. Da mesma forma, com alunos do Ensino Secundário, se verificou que “*l’acte d’écriture fait intervenir des contraintes qui ne sont pas uniquement d’ordre linguistique*” (Djaroun, 2008, p. 6). Assim, conseguimos identificar, na visão dos alunos, certas *atitudes-chave* para evitar, justamente, os constrangimentos que apontam e para ser bem sucedido na escrita – atitudes que estão, de resto, em íntima correlação com os factores de sucesso enunciados: atenção, concentração, inspiração, calma, vontade ou disposição interior, o que se relaciona muito mais com a dimensão atitudinal e motivacional que liga o sujeito à escrita do que com os saberes do funcionamento da língua e dos textos.

Algumas conexões poderão, logicamente, ser estabelecidas entre estas *representações-obstáculo* e algumas práticas de ensino da escrita que se caracterizam

pela aceitação de que os saberes escriturais são adquiridos por impregnação através do trabalho das outras competências: oralidade, leitura e funcionamento da língua (Pereira, 2000)<sup>3</sup>. A escrita é encarada como um meio de avaliação das outras competências e de si própria, mas não é trabalhada como uma competência *per se*, que implique determinados conhecimentos identificáveis e passíveis de serem parcelarizados e aprendidos. Nas aulas, fala-se, lê-se e resolvem-se exercícios em conjunto, mas a escrita é normalmente solitária, como forma de verificar se tudo foi aprendido. Os problemas de escrita são identificados e, usualmente, traduzidos numa lista de erros mais frequentes, exposta aos alunos, com veementes recomendações de, na próxima oportunidade, não repetirem os erros. No entanto, esta correcção dos textos, que prescinde da participação activa dos alunos, não gera a construção de conhecimentos de ordem metalinguística e metatextual, prescinde de estímulos a um desenvolvimento metacognitivo e, portanto, não desenvolve saber mobilizável para outras situações escriturais.

No enquadramento teórico, a propósito de uma sistematização acerca das limitações de um paradigma gasto de (não) ensino da escrita, o paradigma redaccional, levantámos algumas hipóteses relativamente aos efeitos que tal abordagem escolar da escrita seria susceptível de produzir. De facto, as *representações-obstáculo* que os nossos sujeitos evidenciam coadunam-se, amplamente, com as hipóteses levantadas. Não poderemos, matematicamente, afirmar que estas representações são originadas pela escola e na escola, mas não poderemos negar que a escola tem, na sua origem, uma responsabilidade considerável.

De facto, um maior investimento em práticas de escrita não compositiva na vida escolar dos sujeitos de investigação é claramente associado, pelos próprios, a opiniões e atitudes desfavoráveis que manifestam em relação à escrita escolar e que

---

<sup>3</sup> Segundo L. A. Pereira (2000), estas práticas de ensino são características do *ideal-tipo 1* de professores, em que a maior parte dos sujeitos de investigação que analisou se enquadrava – docentes que não se centram no processamento textual, antes reduzem os trabalhos de escrita a um mesmo arquétipo, a redacção, quando o programa extenso de leituras o permite.

se traduzem, não raro, em conflitos de interesses dentro de uma mesma turma – geralmente, quando o professor anuncia a escrita, a maior parte dos alunos não o considera bom augúrio. E também não surgiu nenhum tipo de escrita escolar que tivesse colhido uma adesão unânime. Isso significa que os tipos de escrita com que estes sujeitos têm convivido na escola são motivadores de *divergências escriturais* acentuadas que se podem tornar perturbadoras, uma vez que nem todos os alunos se “entregam” à tarefa de escrita, envolvendo-se com afinco. Reconhecendo a obrigatoriedade, os alunos escrevem o que sabem; os que “pouco sabem” acabam depressa e não contribuem para que os outros usufruam do ambiente de concentração de que precisariam para (se) investirem um pouco mais na tarefa. Obviamente que estas divergências escriturais não podem ser levemente anuladas, alternando actividades da preferência de uns e de outros, sob o pretexto de colocar (enganadoramente) os “alunos no centro”, mas poderão ser minimizadas – ou, pelo menos, o seu efeito perturbador –, se os alunos participarem de uma negociação que lhes faculte a descoberta de sentido(s) no escrever diferentes textos.

As concepções sobre a escrita e a sua aprendizagem que predominam coarctam a mobilização do sujeito e deixam-no acomodado cognitivamente e afectivamente. Na verdade, não abundam os testemunhos de experiências de escrita escolar que despertem, pelo menos afectivamente, a adesão dos alunos à escrita. No entanto, esta adesão, quando se nota, não terá sido conseguida fruto do trabalho com o processo de escrita nem fruto de um reconhecimento de sentido à especificidade escritural escolar. Pelo que percebemos, esta adesão ancora-se mais na identificação do aluno com algumas temáticas de escrita e menos num reconhecimento da lógica escritural; mais na oportunidade que é dada ao aluno de, aparentemente, poder ser “ele próprio” a escrever e menos no entendimento consensual de que a escrita mais “livre” pode ser um patamar que, pelo grau de identificação que comporta, tem capacidade para implicar o sujeito por inteiro na experimentação de modos de aperfeiçoamento de um texto a que já se encontra

afectivamente ligado. Com certeza que é inegável que é sempre melhor escrever aquilo de que gostamos, como dizem os próprios adolescentes; todavia, a implicação na escrita escolar não pode depender dos apetites escriturais dos sujeitos, mas tem de estimular uma sensibilidade para o trabalho escritural, revelando outros sentidos que os alunos ignoram.

O modo de verbalização dos alunos sobre a escrita acusa, precisamente, uma insegurança escritural revelada pela tensão a que quase sempre estão associadas as tarefas de escrita, pela incapacidade dos alunos de prever a avaliação e a classificação de um escrito em particular, pela imprevisibilidade que cada acto escritural comporta, para os discentes, em termos de desempenho e de avaliação. Os alunos não demonstram, em geral, possuir métodos de trabalho com a língua escrita eficazes em circunstâncias diversas e susceptíveis de uma antecipação mais rigorosa da classificação – que, habitualmente, é prevista, apenas, com base em anteriores classificações –, o que aponta para a necessidade de estabelecimento de critérios comuns que orientem a escrita e a avaliação do aluno e do professor, que várias investigações corroboram<sup>4</sup>.

Através do modo como os alunos verbalizam as suas dificuldades, percebemos que vão pouco além da ortografia e da pontuação, como aliás também já se verificara em alunos do final da escolaridade obrigatória (Cardoso & Pereira, 2007a, 2007b), e que uns consideram “já saber escrever” e outros “ter ainda muito que aprender”, o que contrasta com a ideia de que da escola primária se herdaram os principais requisitos para escrever bem, que coexiste. Certamente, a convicção de que “já sei escrever” coaduna-se com a primeira imagem que os sujeitos têm de si como escreventes, ou, antes, “escrivães” – já sabem escrever porque sabem copiar e passar bastantes apontamentos, passam a sua vida escolar a fazê-lo; sabem escrever porque conseguem executar o gesto físico de escrever, alinhar, de forma “direita”, palavras nas páginas, conforme já aprenderam na escola primária.

---

<sup>4</sup> Inclusivamente, um estudo norte-americano que adoptou os desenvolvimentos e discrepâncias entre o entendimento dos estudantes acerca dos critérios para uma escrita efectiva e os critérios do seu professor como objecto de análise (Beck, 2006) ao longo de um período extenso.



A representação, que os alunos manifestam, de que os textos escolares devem apresentar uma linguagem “correcta” e “formal” insinua a pouca variação de contextos de comunicação e a pouca flexibilidade para aceitar a possibilidade de alternância de registos de língua em contexto escolar. Existe, mesmo, a afirmação convicta dos alunos de que, se fossem professores, não permitiriam o uso de palavras demasiado informais nos textos dos alunos. Insólito é uma das ocasiões em que esta posição foi afirmada, como vimos, ser a propósito do comentário de um texto de Maria Teresa Maia Gonzalez<sup>5</sup> que consta comumente dos manuais de LP dos alunos – segundo alguns sujeitos de investigação, tratava-se de um texto feito por um aluno, que não teria tido uma boa nota, em virtude de ter usado palavras “incorrectas”. A representação da adequação da linguagem ao destinatário e à situação de comunicação reclama, indubitavelmente, ser trabalhada em contexto escolar.

Um aspecto intrigante na relação dos alunos com a escrita é o facto de acharem a escrita escolar difícil, quando, afinal, nem experimentaram a verdadeira complexidade do processo de escrita. Talvez resida aí a explicação: os alunos não experimentam verdadeiramente a escrita, não são autores do seu escrever na medida em que não se implicam e não aprofundam conhecimentos que fundamentem decisões; portanto, os alunos não sabem como dominar um texto e controlar a sua qualidade. Os alunos não se sentem à vontade a escrever, porque não lhes parece que possam fazer muito para escrever um texto “bom”; além do dicionário, não conhecem outros instrumentos que possam manejar para auxiliar o processo de escrita. Não é de estranhar que, a cada acto escritural escolar, se encontre frequentemente associado o sentimento de insegurança escritural, fortemente determinante da diminuição de desejo e de gosto de escrever na escola, que alguns alunos acusam.

---

<sup>5</sup> Recordamos que os alunos comentavam o texto, sem conhecer o seu autor, mas afirmando se achavam que o autor seria um aluno ou um escritor e fundamentando a sua posição.

A forma como os sujeitos participantes evocam a escrita (escolar) leva-os, muito espontaneamente, a fazer determinadas associações que podemos sintetizar, designando-as por *sinónimos-erro*. Por conseguinte, para os alunos, *escrever é transcrever* (quer no sentido de reprodução de escritas de outros quer no de tradução imediata do pensamento); *textos são histórias* e as *dificuldades são os erros*. Trata-se, como é óbvio, de uma constatação generalizadora que fazemos, considerando circunstâncias de reacção verbal dos alunos, em momentos iniciais de reflexão sobre determinado tópico e, também, alguns discursos em que observámos a ocorrência indiferente de *sinónimos-erro*<sup>6</sup> em substituição do que estava verdadeiramente em causa – processo de escrever para fazer textos e dificuldades que esse processo coloca.

## **2.2. Indícios de mudança na relação com a escrita**

A nossa prioridade foi criar situações para os alunos verbalizarem sobre a escrita e questionarem as suas representações, que faziam parte da sua relação com a própria escrita, comprometendo-a negativamente, nalguns casos, como ficou evidenciado. Fomos já contrapondo a descrição de uma relação com a escrita conforme se nos apresentava em “estado bruto”<sup>7</sup> com alguns indícios de mudança, que foram ocorrendo aquando das actividades levadas a cabo e que vão coexistindo com uma visão mais enraizada e narrada à partida. Aqui pretendemos, justamente, sistematizar os questionamentos, enquadrando-os nas fundações teóricas que explicitámos, e fazer um balanço dos principais indícios de que os alunos sentiram abalados alguns dos seus modos de pensar a escrita e o escrever.

---

<sup>6</sup> Normalmente, quando os alunos incorriam neste “desvio”, questionávamo-los acerca disso, para os fazer tomar consciência de que haviam derivado do tópico “texto” para “histórias”, por exemplo.

<sup>7</sup> Salvaguardado o facto de que a informação sobre a relação com a escrita era gerada a partir da nossa intervenção, em aula, em entrevista.

### 2.2.1. Outra valorização da escrita

A preponderância do *escrever-criar* estará, certamente, associada à ideia de que textos são histórias e de que, para ser bem sucedido na escrita escolar, nomeadamente na aula de LP, é preciso escrever boas histórias. A este escrever para “encantar” e “deleitar”, soma-se o escrever para contar sobre si ou sobre a “vida”, menos exigente. A escrita serve para a escola como a escola se serve da escrita, para avaliar. Nesta linha, outras funções da escrita, para além das escolares, são raramente nomeadas, à excepção da intuição vaga de que a escrita será necessária para ter um bom emprego e um bom futuro, com a mesma ligeireza com que a uma escrita de maior qualidade é associada a profissões requerentes de mais escolarização. Portanto, as funções que os alunos identificam para a escrita estão claramente ligadas às práticas a que assistem quer na escola quer na família. Também neste aspecto a família assume influência e um papel diferenciador; quanto à escola, terá de ter um papel unificador, que desperte e habilite os alunos para usos multifuncionais da escrita.

Assim, pretendemos, no trabalho de campo, relativizar a centralidade do *escrever-criar* e do *escrever-contar* e dar exemplos de que há outros tipos de texto que são feitos na escola e noutros contextos familiares, sociais, profissionais. A tarefa da escola, neste âmbito, não é fácil: ensinar a escrever textos escolares, eivados de uma lógica marcadamente disciplinar, e textos sociais, projectados ou inseridos em situações concretas de comunicação, é um programa completo de escrita que não se confina ao ensino desta competência para uma utilidade imediata e não abdica do exercício de uma escrita escolar que poderá – e deverá – ser um estágio na descoberta e experimentação da escrita como (re)construção de saber, da língua(gem) e do próprio eu, ou da escrita que ultrapasse os designados níveis executivo, funcional e instrumental e que atinja um nível científico, epistémico (e, até, literário).

Deste modo, na sequência da participação neste projecto, os alunos apontam, no balanço que fazem, o facto de terem aprendido “muitas coisas sobre a escrita”,

nomeadamente que *a escrita é mais importante que eu julgava* (MJ), *é demasiado indispensável para o presente e para o futuro* (S). O confronto com os escritos e as declarações de outros sobre a escrita também permitiram “descobrir” *como é a escrita para os outros, e entender que a escrita é muito importante. Nós agora pensamos que a escrita não é precisa para nada, mas é uma das coisas fundamentais para termos um bom futuro* (SI). Também foi notório que os alunos começaram a tomar consciência do uso da escrita em diferentes contextos, reconhecendo a existência de múltiplos textos e finalidades do escrever, o que parece constituir um modo mais rigoroso de equacionar a escrita, que ultrapassa as designações generalistas e ambíguas de “composições” e de “textos normais”, que surgiram inicialmente. O exemplo da carta de reclamação foi, neste âmbito, mencionado por alguns sujeitos, como uma possibilidade de acção através da escrita<sup>8</sup>.

### 2.2.2. O(s) processo(s) de escrever

A concepção de que o bem falar sobre determinado assunto conduz consecutivamente à escrita correcta ou, também, de que ler determinados textos induz à capacidade de escrever textos semelhantes coloca os alunos perante desafios que implicam saltos cognitivos altamente exigentes e que raramente atingem com proficiência, o que os leva a achar que a escrita é para quem tem jeito, imaginação ou inspiração ou que tudo depende da opinião do professor ou do gosto ou conhecimento sobre a temática em causa.

Os textos escritos e classificados já não podem ser “remendados”, como diria R; resta, aos alunos, reconhecer os “erros” feitos. Percebemos, no entanto, que os erros que os alunos compreendem são aqueles que se prendem com a ortografia, a acentuação e a pontuação, tendo havido situações em que outras indicações dos professores já não eram entendidas. A título de exemplo, percebemos, ao conversar com os alunos sobre textos escolares que haviam feito, que não compreenderam a

---

<sup>8</sup> Porém, de referir que R achou, inclusivamente, que, por termos lido e discutido a partir de cartas de reclamação, já ficou *a saber como se faz uma carta de reclamação*, o que conota, seguramente, a permanência da concepção de que o ler conduz, automaticamente, ao escrever.

instrução do professor “registo muito oral”, que pretendia chamar a atenção para o facto de que uma carta de reclamação, formal, não deveria contemplar o designado “registo oral”. Os alunos não só não entenderam o que isto significa como não souberam como é que esta instrução se poderia converter numa mudança textual. Além disso, este é um aspecto a que os alunos não são sequer sensíveis: os comentários dos professores não são para levar a mudanças textuais no próprio texto; são para os alunos se lembrarem, numa próxima oportunidade... Evidência disso é o facto de que, no exercício de comentário de textos de colegas, demos, aos alunos, os textos passados a computador, com boa apresentação gráfica, com a pontuação bem feita e sem erros ortográficos. No caso das cartas de reclamação, à excepção do reparo feito pelo uso de uma palavra inadequada, como “porcaria”, os alunos não detectaram mais problemas de adequação do registo ao destinatário e ao contexto comunicativo; muito pelo contrário – um aluno chegou a supor que uma das cartas que padecia do tal registo excessivamente oral tinha sido escrita pelo melhor aluno que, sabendo disso na sessão seguinte, declarou que *faria um pouco mais elaborado* (JA).

Apesar de termos percebido, sobretudo através das entrevistas, que alguns alunos lançavam mão de determinados procedimentos, durante a escrita de um texto, que podem contribuir para o melhorar, constatámos que esta abordagem mais “processual” era intuitiva, dependente do tempo disponível e derivada de um hábito adquirido pelo sujeito, mais ou menos naturalizado. A dificuldade de verbalização sobre os processos de escrita era um pouco menor do que a dificuldade de domínio de terminologia linguística e textual eventualmente útil para falar da escrita; na verdade, os alunos foram conseguindo “explicar como procediam a escrever”, orientados por questões nossas, mas sempre muito tateantes.

Os sujeitos sentiram-me mais “aliviados” por perceber que a ortografia era apenas um entre muitos outros critérios de avaliação dos textos. Afinal, aquela que era a “maior dificuldade” – ou, antes, a mais referida e a mais conhecida, porque a

mais “objectiva” e óbvia nas correcções – não prejudicava tanto a avaliação dos textos como os alunos imaginavam. Este aspecto é referido com frequência, não só na sessão da oficina em que esta reflexão teve lugar, mas também nos diálogos em entrevista e no balanço final da oficina, indício de que foi, para os alunos, uma das maiores novidades quanto à escrita que este projecto lhes trouxe. Talvez assim se compreenda a razão por que os alunos apontam 4 procedimentos para escrever “muito importantes”<sup>9</sup>, todos mais relacionados com a economia textual do que com os aspectos microestruturais inicialmente referidos: fazer uma revisão global, quando acabo de escrever; ir relendo à medida que se escreve; perguntar a mim mesmo se o texto todo tem boa ligação entre si e escrever com frequência. Quanto aos erros ortográficos, figuram em quarto lugar na lista de aspectos “importantes” e, em quinto, nos “muito importantes”. Falar bem e ler muito (já) são apontados como “importantes”, o que parece ser uma diminuição de relevância, comparando com os discursos que deixaram transparecer as *representações-obstáculo* que não equacionavam, com propriedade, a interacção entre a oralidade, a leitura e a escrita. Uma questão algo surpreendente é o facto de os alunos considerarem que é “importante” escrever para ir ao encontro da finalidade do texto; tendo em conta que, na sessão 3, os alunos confundiram a finalidade enquanto intencionalidade comunicativa com a “parte final” do texto, não deixa de ser relevante que este seja, no final da oficina, o segundo item considerado “importante”.

Os alunos pareceram muito cientes do contributo que a ajuda de escreventes mais experientes pode significar para aprender a escrever. Se essa mediação do processo de escrita funcionar para os textos durante o processo e não incidir apenas no produto textual final, parece-nos legítimo supor que os alunos vão tomar consciência de que é possível melhorar (a nota) (d)os seus textos. Lembramo-nos da actividade em que, às suas respostas, lhes foi atribuída uma nota provisória que, na maior parte dos casos, subiu na nota definitiva – todos os alunos concordaram com esta forma de avaliação, que deu oportunidade de todos

---

<sup>9</sup> No questionário final de balanço (anexo 8 - documento 20).

perceberem o que tinham feito, como podiam melhorar; além disso, também propiciou a possibilidade para ainda o fazer e isso ser considerado na sua nota – vantagens que são notadas pelos próprios alunos. Decerto, um procedimento mais “formativo” de avaliação de textos rentabilizará muito mais a mediação dos outros, escreventes mais e menos experientes, aquando do processo do que, apenas, num produto que já foi classificado e que, por isso, já não interessará “remendar”...

Tendencialmente, também fomos notando uma linguagem comum com os alunos – efectivamente, uma menor associação imediata de escrita a caligrafia ou a cópia de apontamentos ia correspondendo ao facto de os pormos, mais vezes, a verbalizar sobre a forma como escreviam os seus textos. Isto significa que os alunos foram levados a diferenciar conscientemente a actividade de *escrita-reprodução* – que emergia, inicialmente, como a concepção mais imediata de escrita, com fins de registo do saber e que implica um esforço físico – da actividade de *escrita-produção*, de (re)organização e construção de saber (Barré-De Miniac, Cros, & Ruiz, 1993, p. 147), que implica um esforço cognitivo e uma implicação afectiva e intelectual. Ora esta diferenciação consciente implicou, necessariamente, que o aluno se posicionasse mais como “autor” do que, simplesmente, como “escriba”. A partir deste ponto de vista, os sujeitos falaram abundantemente das suas escritas, alternando os contextos escolares e extra-escolares, começaram a autorizar-se a transferir conhecimentos e saberes de uns contextos para os outros e a descobrir que têm a possibilidade de apurar as suas competências de escrita; julgamos que esta afirmação de H é ilustrativa desta (mudança de) atitude – *Acho que comecei a perceber que a escrita não é nenhum bicho-de-sete-cabeças*.

Outro aspecto que marcou os nossos sujeitos participantes foi a exigência de silêncio e de concentração na realização de tarefas individuais nas aulas da oficina, o que se coadunava com o desejo de sossego durante a escrita que os próprios verbalizavam. De facto, acusam que, nas aulas “comuns”, não têm ambiente para escrever; opostamente, em casa, ninguém os perturba, talvez porque os pais julguem que os alunos estão a estudar ou a escrever (para a escola) e reconheçam

que esse trabalho não deve ser submetido a constantes interrupções, como já ficou evidente num estudo em que os pais também foram inquiridos acerca da escrita (Barré-De Miniac et al., 1993).

### **2.3. Ideais-tipo: relação identitária e epistémica com a escrita**

A surpresa que constituiu, para os adolescentes, contactar com depoimentos de escrita de outros e textos extra-escolares de colegas e de outras pessoas da mesma faixa etária foi reveladora de uma identificação comum com a escrita livre, apenas conhecida em pequenos círculos de amigos, e, agora, mais divulgada e legitimada.

A existência de escrita extra-escolar de frequência variada, motivada por razões diversas e investida de diferentes modos, ficou já patente bem como a importância que teve, para os alunos, falar sobre a sua escrita extra-escolar – *Ajudamos a perceber como escrevemos* (JA) – e que poderá ter para outros alunos – *Se calhar para terem mais confiança de que os seus textos podem ter erros mas se for escrito a pensar, que está bem escrito* (SI).

Além disso, nas entrevistas com os sujeitos, também demos prioridade ao estabelecimento de comparações entre os produtos e os processos de escrita nos contextos escolar e extra-escolar. Esta comparação permitiu-nos apreender a denominada dualidade escritural, não incompatível, porém, com alguns indícios de “pontes” entre o mundo da escrita obrigatória e o da escrita livre, e vice-versa, ainda que em diferentes graus de *(re)conciliação*.

Assim, agrupámos alguns tópicos definitórios da relação com a escrita na escola e fora da escola para melhor conseguir contrastar as diferenças encontradas entre os adolescentes e afinar, com mais rigor, esses graus de *(re)conciliação* entre dois mundos de escritas. Para isso, servimo-nos de um conceito já utilizado nas investigações da equipa ESCOL – o *ideal-tipo* – e também por L. A. Pereira, na linha da definição de ideal-tipo do sociólogo G. Durand (citado por Pereira, 2000, p. 378). Digamos que a conceptualização dos modos de relação com a escrita (extra-)



escolar em ideais-tipo polariza o fenómeno de relação com a escrita, restituindo-lhe, ao mesmo tempo, uma lógica estruturadora e aglutinadora da complexidade descrita detalhadamente nos capítulos anteriores. Assim, podemos conceber três ideais-tipo de relação com a escrita (extra-) escolar que encontrámos, na fase intensiva do nosso estudo:

### **Ideal-tipo 1 - Transitoriedade da escrita extra-escolar e dualidade escritural acentuada**

São adolescentes que confessam a predilecção pela escrita extra-escolar, a vontade mais ou menos frequente para escrever, quando lhes apetece, o que lhes apetece, sobre o que quiserem. A liberdade destes escritos é usufruída, por exemplo, ao nível dos temas, dos suportes, do uso de “códigos” escriturais, dos registos de língua. Estes escritos fugazes raramente são conservados; são fragmentários e respondem, sobretudo, a impulsos para escrever motivados por sentimentos, pelo tempo de que os sujeitos dispõem. São escritos importantes para o sujeito, no momento em que optam por escrever, e, por isso, dotados de valor afectivo, porque cumprem a função que preside à escrita, mas a que a escola jamais reconheceria valor. Na verdade, são negados elos entre o mundo desta escrita extra-escolar e o da escrita escolar e não são notadas inter-influências destes dois contextos.

### **Ideal-tipo 2 - Imprescindibilidade da escrita extra-escolar e conciliação esporádica com a escrita escolar**

A escrita extra-escolar é praticada, sobretudo, por motivos pessoais, relacionados com o desenvolvimento identitário do aluno, e adquire importância no âmbito da história de vida do sujeito, daí o desejo de conservar os escritos, como quem eterniza momentos dessa história individual. Escrever ajuda a organizar ideias, a pensar, a tomar decisões, a desabafar, a relaxar; a escrita assume-se, sobretudo, na sua vertente catártica, razão por que se considera

impossível viver sem a escrita. Porém, na óptica dos sujeitos, estes registos não interessam à escola, mas ao sujeito e, eventualmente, a pessoas com quem privam. Além disso, são escritos com relativa liberdade e sem a preocupação de manter a correcção expectável nos escritos escolares. Estas produções são um espelho do seu autor, na medida em que nelas se dão a conhecer como pessoas. Para a escola, consideram que só poderão retirar, dos textos livres, ideias a partir de experiências de vida ou o hábito de escrever e algum traquejo escritural/textual que daqui poderá advir. Sob o ponto de vista dos adolescentes que se integram neste ideal-tipo, os textos extra-escolares são melhores em termos de desenvolvimento e de conteúdo; quanto aos textos escolares, são melhores em termos da “correcção” na forma de expressão escrita.

### **Ideal-tipo 3 – Originalidade da escrita extra-escolar e uma conciliação mais eficaz entre diferentes contextos de escrita**

Os adolescentes reconhecem a superioridade dos escritos extra-escolares, mais interessantes por beneficiarem de melhores condições de realização (ambiente de concentração, “inspiração”; mediadores disponíveis para a apreciação valorativa dos textos; flexibilidade de tempo para escrever); são textos de que se recordam com facilidade, que guardam e, às vezes, mostram. Estes textos são “obras” conseguidas pelos seus autores, em que se sentiram realizados porque conseguiram obter um produto textual que lhes causa fruição e admiração. São escritos em que os adolescentes (se) investem, cuidando do seu aperfeiçoamento. Além de serem motivados por impulsos momentâneos, são movidos por um desejo de criação e de manifestação de originalidade. Para além do valor afectivo, estes textos são, seguramente, expressões de uma *tentation du littéraire* (Penloup, 2000), de uma escrita criativa com que os adolescentes se comprazem. Em meio escolar, a avaliação destes escritos dependeria de muitos factores, normalmente externos ao texto – a opinião do professor, os interesses do professor –, admitindo-se, com reservas, a possibilidade de poderem ser apreciados pela instituição escolar. Destas

práticas escriturais, os adolescentes consideram que podem extrair boas influências para a escrita escolar, sobretudo ao nível das ideias, das palavras (novas) e de um certo desenvolvimento na forma de produção textual, segundo declaram. O contributo da escola também não é negado, reconhecendo-se que a escrita escolar favorece uma melhor escrita extra-escolar.

Podemos aproximar cada um dos sujeitos participantes na fase intensiva do estudo a cada um dos três ideais-tipo (tabela 74), pese embora poucos sujeitos se identifiquem, exclusivamente, com apenas um ideal-tipo, o que denota, poderíamos dizer, uma relação com a escrita tecida de pluralidades e de variações:

Sujeitos de investigação	Ideal-tipo 1 - Transitoriedade da escrita extra-escolar	Ideal-tipo 2 - Imprescindibilidade da escrita extra-escolar	Ideal-tipo 3 - Originalidade da escrita extra-escolar
AD			
AL			
AR			
B			
H			
JA			
JAN			
M			
MA			
MJ			
R			
RT			
S			
SI			
SO			
V			

Tabela 74 – Situação dos sujeitos de investigação em relação a cada ideal-tipo

Só AD e M se identificam, apenas, com o ideal-tipo 1; estes adolescentes exibem traços de identificação com uma escrita livre cuja ligação com a escrita escolar é negada; além disso, a relação com a escrita escolar é problemática e a escrita extra-escolar “não tem nada a ver” com a escolar. Raramente aderem, com

mobilização e sem relutância, a uma tarefa escritural escolar, uma vez que, na escola, nunca lhes apetece escrever. H, JAN e S identificam-se com estes colegas nos sentimentos face à escrita escolar e na fugacidade que imprimem a momentos de escrita espontânea, na reiteração de que é uma escrita muito breve, de textos de extensão muito curta, prevenindo-nos do seu pouco valor. No entanto, conseguimos identificar, nestes três últimos adolescentes, situações de escrita extra-escolar em que se ocuparam com mais dedicação, com o objectivo de atingir alguma perfeição numa obra sua – uma narrativa, uma letra duma canção, um texto informativo sobre um escritor admirado, por exemplo. Nestes casos, ficaram satisfeitos com as suas produções e acham-nas mais interessantes do que outras feitas em contexto escolar. Já neste último contexto, a implicação empenhada na escrita de um texto que orgulhosamente assinam aconteceu poucas vezes, mas os alunos admitem que, a sentir-se cativados pelo tema, talvez conseguissem obter um bom texto, como acham que conseguiram fora da escola; inclusivamente, ou relatam alguma situação em que isso tenha acontecido ou supõem as coordenadas de uma instrução de escrita que pudesse abonar nesse sentido (como S, ao imaginar que, na escola, escreveria, “com gosto”, para um destinatário autêntico, com a finalidade de ajudar a resolver um problema).

AL, AR, B, R, RT e SI dedicam-se ora à escrita com função catártica (ideal-tipo 2) ora a uma escrita mais criativa (ideal-tipo 3), que acreditam influenciar positivamente os seus desempenhos escolares. Estes adolescentes assumem uma relação com a escrita muito favorável à aprendizagem e ao aperfeiçoamento, já que lhe reconhecem uma grande importância, a níveis díspares. Sentem que se adaptam a diferentes situações de escrita, conforme a pretensão que tenham ou aquilo que lhes é exigido – SI até nos diz, a este propósito, *eu tenho uma maneira só de escrever* –, embora não deixem de acusar e reconhecer uma insegurança escritural tão significativa quanto variável.

MA, MJ, SO e V identificam-se, apenas, com o ideal-tipo 2; a escrita vale pela ligação à sua vida e pelas funções que cumpre no seu dia-a-dia. Não alimentam

qualquer ambição em relação à qualidade dos seus escritos extra-escolares, até porque assumem ter noção de que escrevem como falam, como pensam, usando regularmente um código e uma linguagem juvenil não autorizados pela escola. Também não se mostram preocupadas com a “correção formal” dos seus textos extra-escolares, já que, confessam, não é com esse intuito que os escrevem. De qualquer forma, “tudo aquilo que contam” nestas escritas pessoais pode fornecer ideias para, na escola, conseguir escrever e desenvolver uma “história” mais rapidamente.

Quanto a JA, embora por motivações diferentes nos dois contextos de escrita em análise, empenha-se para ser sempre original e criar textos interessantes, independentemente da identificação pessoal com o tema escolar. JA raramente se sente inibido a escrever; na escola, é a sua obrigação “avançar na escrita” e, fora da escola, gosta de fazer experiências criativas.

O cruzamento destas informações com a postura dos alunos no questionário “A tua escrita” também corrobora a flutuação que caracteriza a relação com a escrita dos sujeitos. Todos os alunos que se identificam com o ideal-tipo 1 haviam declarado preferir a escrita extra-escolar. De resto, só AL, identificada com os ideais-tipo 2 e 3, manifestara preferir a escrita extra-escolar. Note-se, porém, que um género da preferência desta adolescente é o lírico, em poesia; já na escola esta prática não parece ser muito frequente nem AL usufrui, na escola, da “inspiração” que tem em casa para conseguir escrever bem – daí, supomos, a sua preferência pela escrita extra-escolar, pela oportunidade de, nesse contexto, praticar um género textual cuja produção tem menor lugar na escola. Os seis alunos que tinham assumido gostar igualmente de escrever na escola e fora da escola (B, JA, MA, RT, SI, V) distribuem-se pelos ideais-tipo 2 e 3, que se caracterizam por alguma conciliação e transposição de valências de um contexto para o outro. Há, no entanto, duas situações peculiares, no que respeita aos quatro sujeitos que manifestam predilecção pela escrita escolar, no referido questionário:

- SO e MJ, cuja relação com a escrita se inscreve nos traços do ideal-tipo 2, declaram, aparentemente contra a expectativa, preferir a escrita escolar;

- AR e R, que enfatizam o prazer que obtêm na procura de criações textuais originais fora da escola, declaram preferir a escrita escolar.

Podemos levantar algumas hipóteses explicativas para estes posicionamentos. No caso de SO e MJ, recordemos a distinção que, em termos de qualidade “formal”, estabelecem entre os escritos livres e obrigatórios: estes são investidos de mais cuidado, porque são para a avaliação, e, portanto, em princípio, correspondem mais aos ideais de bom texto que a escola veicula. Estes textos servem, como vão referindo estas adolescentes, o propósito de contribuir para ter boas notas; já os extra-escolares não servem para mais nada – são, apenas, uma actividade pessoal sem qualquer utilidade em termos de escolarização. No caso de R, talvez prefira a escrita escolar porque lhe reconhece validade e porque prefere escrever (em vários sentidos) nas aulas do que “falar”; quanto a AR, apesar da fruição estética que lhe proporcionam alguns dos seus escritos extra-escolares, não os tem em alta conta e acha que são tentativas algo frustradas. Por essa razão, talvez, acredite nas potencialidades da escrita escolar como forma de afinar alguma “técnica”.

Constatámos, por conseguinte, que aqueles que preferem, unicamente, a escrita extra-escolar são os que evidenciam mais conflitos com a escrita escolar e, por vezes, piores resultados; são os que estabelecem menos pontes entre escritas e os que evidenciam mais contradições nos seus discursos. Os que gostam de escrever nos dois contextos estabelecem frequentemente pontes entre a escola e o fora da escola, convocando escritas extra-escolares como mote e motivo para uma escrita escolar mais “pronta a escrever”, mobilizando conhecimentos prévios. Além disso, quanto mais a escrita é experimentada com frequência e esses escritos são partilhados, apreciados com alguma exigência, mais existe a convicção de que a progressão na escrita se faz com tempo e ao longo do tempo, mais humildade se demonstra na apreciação dos seus escritos e mais dificuldades se sabem enumerar

- são os alunos que falam mais das suas dificuldades, não se restringindo a problemas de microestrutura, os que, em regra, têm melhores desempenhos na escrita, a julgar pelos resultados escolares na disciplina de Português.

A transposição que os alunos fazem da escrita extra-escolar para a escolar – de ideias, modos de escrita, como vão relatando – não poderá, contudo, legitimar a solicitação imprudente dessa transposição em quadro escolar. Vejamos algumas situações que, aparentemente, poderiam supor-se facilmente indutoras, em meio escolar, da implicação do sujeito que parece caracterizar os investimentos extra-escolares:

- “Pedir aos alunos que escrevam sobre um tema à sua escolha” – poderia pensar-se que os alunos escreveriam, naturalmente, como se estivessem fora da escola. Porém, este pedido levanta outras questões que a compreensão da relação com a escrita permite equacionar: poderia inibir os alunos que sentem necessitar de instruções específicas para se imporem, a si mesmos, regras a escrever que sejam uma garantia de que estão a cumprir requisitos escolares – porque, segundo a integração em determinados ideais-tipo, fora da escola, escrevem sem essa preocupação;

- “Pedir aos alunos que escrevam sobre si próprios” – embora pareça uma escrita “fácil” e “rápida”, como muitos alunos mencionam, esta escrita pessoal é, frequentemente, separada da instituição escolar, pelo que esta opção temática não será unânime a diminuir divergências escriturais, até por ser possível que os próprios alunos não reconheçam que, com essa tarefa, poderão estar, de facto, a fazer um exercício que interesse “para a avaliação”. Mais depressa poderiam julgar que o professor resolveu premiá-los com um intervalo mais “tranquilo” e “lúdico”. Nesta linha de ideias, por um lado, o terreno poderá não estar preparado para ingerências correctivas, pois os alunos poderão legitimamente julgar que, se era para escrever sobre si próprios, podiam fazê-lo como lhes aprouvesse, como sabiam, sem grandes “complicações”. Por outro lado, os alunos poderão ter a sensação de estar a perder tempo, como também já aconteceu noutro estudo –

*“D’une certaine façon ils expriment l’idée qu’on ne les prend pas suffisamment au sérieux et qu’ils auraient préféré des tâches plus scolaires”* (Barré-De Miniac, 2002, p. 33).

Quando falamos numa “conciliação mais eficaz” entre escritas, não preconizamos a reprodução das características da relação com a escrita extra-escolar na relação com a escrita escolar nem a possibilidade de anulação das especificidades que, obviamente, caracterizarão sempre a escrita livre e a escrita obrigatória, mas, sim, a possibilidade de os alunos serem capazes de adoptar um procedimento que C. Barré-De Miniac denominou de “escolha de eficácia”, isto é, uma adaptação consciente e ponderada a diferentes contextos de escrita, em que se verifique que os alunos tiram proveito de ambos para finalidades distintas e reduzem, desse modo, a sua insegurança escritural.

A escrita extra-escolar não é (tão) marcada por insegurança (excepção feita à negação, por parte de alguns alunos, da qualidade de textos criativos da sua autoria) porquanto, obviamente, não é objecto de classificação e atinge as finalidades a que o aluno se propõe quando toma a decisão de escrever: escreve para passar o tempo, para se distrair, para relaxar, para brincar com as palavras, para contar histórias originais, para desabafar, para se preparar para falar, para se exprimir, para comunicar, etc... a escrita cumpre sempre a sua função. Poderíamos fazer aqui um paralelismo com as imagens complexas que, no âmbito de um projecto de investigação, foram detectadas sobre a LM – LP: de um ponto de vista identitário e afectivo, os alunos tendem a vê-la como fácil; já enquanto objecto escolar, ela é difícil (Equipa do Projecto Imagens, 2006) – e isto é manifestamente evidente na relação dos alunos com a escrita livre e com a escrita escolar. É indiscutível a ligação da escrita (extra-escolar) à vida do sujeito, pelo que estaremos em condições de afirmar que existe, fora da escola, uma *relação identitária com a escrita*, que autoriza o escrever, em virtude do reconhecimento de um saber escrever útil, importante, convocado frequentemente. Nos sujeitos do ideal-tipo 3, também existe, embora num grau diminuto, uma certa *relação epistémica com a escrita*, na medida em que a escrita é apreciada e praticada pelo gozo que a própria



operação de escrever dá, pela busca de um produto escritural único e pela reflexividade que guia essa busca – acto reflexivo muito limitado, no entanto, a alguma intuição e àquilo que os alunos designam por “inspiração” e não alimentado por conhecimentos que se solidificam neste processo de “busca”.

Em contrapartida, na escola, só alguns alunos estabeleceram conexões entre as tarefas de escrita e a sua vida. Quanto à reflexividade que alimenta um desenvolvimento epistémico escritural, raras vezes se pôde pressentir por entre relatos de escritas escolares feitas à pressa, para entregar. Não poderemos ter a pretensão de que as escritas escolares têm de estabelecer nitidamente um elo com a realidade pessoal dos sujeitos; para isso, existe, sobretudo, a escrita extra-escolar, em que a experiência dos sujeitos é mais ou menos lauta; quando dizemos que, na escola, pouca ligação existe entre a escrita e a vida, referimo-nos à falta de sentido da escrita escolar para o sujeito, à forma como o sujeito se desliga identitariamente da actividade escritural escolar. A questão está em não continuar a ignorar que os alunos nutrem, com a escrita, uma relação identitária, e que a escola é uma instituição privilegiada para ajudar a desenvolver, nos alunos, e a partir dessa relação identitária, uma relação epistémica com o saber escrever, que ajude o aluno a passar de uma escrita que só tem valor *para si* para uma escrita que tem valor *por si*, que é trabalhada e que passa a ter, portanto, um valor mais “objectivo”, que serve para aprender, para elaborar, para se construir – o problema, como dizia E. Bautier (1998), é continuar a incompatibilizar estes tipos de escrita, a que nós agora chamaremos de manifestações de uma relação identitária ou de uma relação epistémica com a escrita, que não são e não podem ser incompatíveis. Contrariamente a uma suposição presente na classe docente (Pereira, 2003b) e, talvez, de quase senso comum, os alunos não parecem precisar que a escola lhes incuta o gosto pela escrita; verificámos que os alunos, sujeitos participantes, (já) o têm, de modos diversos. O que a escola precisa é de auxiliar o aluno a evoluir de uma escrita de que se servem para *referenciar a vida* para uma escrita que os ajude a *modalizar a vida*, a mudá-la e a transformá-la. Estamos a assumir, portanto, que não

é possível uma construção de uma relação epistémica com a escrita se ela renunciar à relação identitária que já existe (subsiste? – considerando outros atractivos que concorrem com a escrita, sobretudo com o aumento da idade e escolaridade, que os alunos enumeram), ou seja, se não forem activadas “*emoções de fundo* com a linguagem escrita” (Pereira, 2003a, p. 27): se isso continuar a acontecer, continuaremos a ter alunos que, a escrever, têm sempre duas identidades, uma positiva e negativa, que são paralelas e, portanto, são pólos que não encontram conciliações. O que estamos a advogar é que a escola favoreça uma relação com a escrita – dando, portanto, “*instruction that values the cultural identities and linguistic resources they bring into the classroom so they can develop powerful discourses that allow them to become contributors of knowledge in their own communities and in the larger society*” (Ball & Ellis, 2007, p. 511) – em que os alunos não se sintam “outros” quando aí escrevem, mas que sintam que são o mesmo autor, o mesmo sujeito que (se) investe<sup>10</sup> em contexto extra-escolar e que, quer na escola quer fora, encontra razões (diferentes) para escrever e para continuar a aprender a escrever. O que importa, afinal, é que os alunos possam ser sujeitos das suas escritas, possam ser “sujeitos” a escrever e não, apenas, alunos – resignados, inconformados, inseguros ou a desempenhar o seu ofício de alunos, só pelo cumprimento mais ou menos sacrificial de uma obrigação ou por respeito e simpatia pelo professor.

Permitir o uso da lista, género marcadamente extra-escolar, da escrita diarística, da partilha de textos, sobretudo de extra-escolares, recorrer a temas que emergiam das falas dos alunos, abalar certas *representações-obstáculo* relativamente à escrita, experimentar diferenças entre a oralidade e a escrita, ler textos “bons”, mas que não são literários... foram alguns dos caminhos que percorremos, na oficina, com os sujeitos participantes. Frequentemente convidados a pensar na escrita “social”, “pessoal”, os alunos foram esbatendo fronteiras entre os textos

---

<sup>10</sup> Não estamos a querer dizer que os alunos automatizem modos de escrever, já que, além da execução motora, poucos são os processos implicados no escrever que poderão ser automatizados, o que faz da escrita uma actividade altamente exigente a vários níveis – cognitivo, intelectual, afectivo (Alves, 2008).

extra-escolares e escolares, por vezes não os distinguindo, estabelecendo ligações que não eram usuais, como, por exemplo, a classificação de uma carta de reclamação, feita em contexto escolar, como texto extra-escolar, imaginando-o devidamente ancorado numa situação de comunicação. Ou, ainda, a interpretação de uma aluna que, lendo um texto de um colega que lhe agradou bastante (cuja escrita fora motivada pela investigadora), achou que não poderia ser um texto escolar, porque falou de um tema que lhe agradava... como se, na escola, a escrita tivesse de ser penosa...: *“Eu acho que não era um texto escolar, eu acho que o que levou o autor a escrever foi ele gostar muito de tecnologia, inovação...”*. Com a experimentação destes modos de trabalho didáctico, testemunhámos algumas reacções e reflexões dos sujeitos participantes, que evidenciavam tomadas de posição mais fundamentadas em discussões que pretendiam relativizar a maior “negatividade” face à escrita escolar. A descoberta individual e colectiva de outros sentidos, de outras formas de actuação, de expressão, foi acompanhada, ao longo do processo, de uma ideia mais global da escrita que se foi co-construindo – da sua acessibilidade, possibilidades, razões, funções e da necessidade nova ou renovada de ser praticada.

### 3. Limitações do estudo

Equacionámos, na primeira parte deste trabalho, algumas formas de a escola contribuir para a reconstrução de uma relação com a escrita mais favorável à aprendizagem deste domínio da língua e ao sucesso escolar, partindo do pressuposto de que os alunos poderiam estar a manter relações problemáticas com a escrita, caracterizadas por diversas *representações-obstáculo*. Uma das formas de intervenção na relação com a escrita seria, justamente, pôr em acção sequências de ensino cujas linhas de operacionalização consistissem, sobretudo, na escrileitura (activando uma interacção produtiva entre a leitura e a escrita), na reescrita e revisão, em que a língua e os textos fossem trabalhados de uma forma sistemática, instrumentada, com mediação de outros escreventes tão ou mais experientes; estas sequências, que seguiriam os princípios actualmente defendidos em DE, que explicitámos no capítulo I da primeira parte, seriam susceptíveis de fazer o aluno sentir a escrita e a construção de textos como um trabalho oficial, levando-o, possivelmente, a médio e a longo prazo, a não a encarar como um surto de inspiração momentâneo e imprevisível, mas como uma competência passível de ser aprendida e aperfeiçoada. Porém, as virtualidades deste tipo de sequências na reconstrução de uma relação mais favorável com a escrita não puderam ser apreciadas no âmbito deste trabalho, já que implicariam uma componente avaliativa de que queríamos destituir a nossa intervenção, para que os alunos se sentissem seguros e à vontade para escrever, pois não iríamos corrigir nem avaliar os seus textos; a nossa prioridade era compreender, primeiramente, a relação com a escrita dos alunos – daí que tivesse sido esse o foco directo da observação e análise.

Para compreender a relação com a escrita (extra-)escolar de alunos do EB e analisar o seu percurso escritural, montámos um dispositivo investigativo-didáctico – a oficina sobre a escrita –, orientando-o, também, para a experimentação de formas de intervenção nessa relação. Todavia, a limitação temporal deste projecto constituiu um óbice a mudanças na relação com a escrita

mais significativas e consequentes para a aprendizagem; de facto, um trabalho susceptível de intervir positivamente na relação com a escrita exige tempo de maturação e um trabalho contínuo, a que este projecto, desenvolvido apenas durante quatro meses, não pôde dar seguimento. Tal significa que as potencialidades de uma oficina sobre a escrita serão tanto mais activadas quanto maior for a sua integração no próprio ensino da escrita, sobretudo se caracterizado por modos de trabalho didáctico mais congruentes com a complexidade da ordem do escritural. Logicamente, o ensino da escrita tem de contribuir para trabalhar *in continuum* para uma relação com a escrita favorável, pelo que supomos que os indícios de mudança que detectámos não terão tido efeitos muito notórios ao nível das várias disciplinas, sobretudo passado algum tempo – o que também terá dependido das práticas de ensino a que os alunos foram expostos. De qualquer forma, não foi possível verificar se alguma mudança houve na postura dos alunos diante da escrita escolar – dados que teriam sido relevantes para avaliar, de forma mais completa, o impacto desta oficina sobre a escrita. Além disso, os indícios visíveis de mudança surgem na sequência de actividades, debates... em que os alunos terão percebido “novidades”, cuja legitimação que fazem não será totalmente independente da nossa relação com a escrita que lhes testemunhávamos nem dos aspectos que percepcionavam como aqueles que queríamos questionar.

O facto de termos optado pela via escrita, em alguns momentos da oficina, para levar os alunos a questionar e reflectir sobre determinadas *representações-obstáculo*, apesar de ter tido a vantagem de condensar mais temas em menos tempo, revelou algumas insuficiências que se prenderão, mormente, com a falta de uma escrita “reflexiva”, quase “epistémica”, que seja, para o sujeito, um meio de organizar o pensamento e de construir uma posição acerca de determinado tema, ponderando vários factores. Os alunos tendiam, com efeito, a dar respostas intuitivas, rápidas, pouco reflectidas, o que acentua, também, a fragilidade de uma intervenção com tempo limitado e que, depois, não teve continuidade.

No que diz respeito a um dos nossos objectivos, relacionados com a problematização dos modos como a intervenção didáctica pode incorporar a dimensão extra-escolar da escrita, consideramos que deixámos por explorar uma via promissora: a análise dos textos livres dos alunos. Estamos convictas de que o terreno da escrita extra-escolar é fértil e de que aqui demos, apenas, os primeiros passos, tendo procedido à sua conceptualização, caracterização e ao equacionamento de algumas pistas didácticas. No entanto, uma maior legitimação da didactização dos escritos extra-escolares carece de uma análise de produções textuais livres que seja reveladora, sobretudo, quanto aos saberes aí patentes<sup>11</sup>; isso implica a estabilização de critérios de análise textual e a construção de grelhas para esse efeito, o que não coube no âmbito da nossa investigação, apesar de possuímos alguns exemplares de textos extra-escolares, não só dos sujeitos participantes mas também do outro *corpus* recolhido. Também não analisámos textos escolares; contudo, a análise destes textos e de extra-escolares é uma forma de objectivar um elo entre a relação do aluno com a escrita e a competência escritural. Aliás, esta dimensão de correlação da performance escritural – percebida pelo investigador, por exemplo, e não só pelo aluno ou pela representação que tem da avaliação do professor – com a relação com a escrita tem estado pouco presente na investigação.

A análise de textos extra-escolares implicaria, certamente, uma atenção mais particular à escrita electrónica, dada a frequência massiva desta prática e na sequência do que também prevê C. MacArthur (No prelo) – *“Non-school applications like email, text messaging, and social networking sites may have even greater impact on*

---

<sup>11</sup> Com menor interesse, talvez, nos problemas de escrita, porque estes são facilmente (e, por vezes, precipitadamente) deduzidos; além disso, como esta abordagem se insere numa linha de leitura positiva das competências dos sujeitos, interessa descobrir os conhecimentos que a instituição escolar ignora. Por um lado, uma análise criteriosa de produções extra-escolares poderia confirmar a hipótese de que, fora da escola, os alunos manifestam (os mesmos) problemas escriturais; por outro, poderia infirmar essa hipótese, se se verificasse que, fora da escola, os alunos apresentam produções textuais mais conseguidas. Todavia, é necessário ter em conta que o tipo de textos que os alunos praticam fora da escola poderá não implicar o nível reflexivo que os escritos extra-escolares requerem, muitas vezes, pelo que os alunos escrevem aquilo que “sabem escrever” e, portanto, as dificuldades não serão tão evidentes porque também não existem exigências que as despoitem.

*students' literacy development*". A este propósito, uma das práticas de escrita electrónica que raramente sobreveio nos discursos dos sujeitos foi a criação e manutenção de blogs, o que já acontecera no estudo-piloto, razão por que não foi contemplada na lista de práticas extra-escolares do questionário "A tua escrita". No entanto, a descoberta de blogs de adolescentes e das práticas de escrita que aí vigoram deverá ser relevante no âmbito do estudo das práticas extra-escolares de escrita.

Achamos que, apesar de um dos nossos objectivos, à partida, ter sido analisar a forma como o meio sociocultural pode ou não influenciar a relação que o aluno estabelece com o saber escrever, verificando as diferenças de construção do saber escritural entre os alunos de meios socioculturais distintos, não recolhemos elementos suficientes que nos permitam chegar a conclusões sólidas relativamente à influência do meio. Efectivamente, só tivemos acesso a dados veiculados pelos alunos. Tal análise implicaria, por exemplo, estudos junto das famílias dos sujeitos, para perceber que lugar tem a escrita no meio sociocultural de origem de cada sujeito. Porém, os discursos que analisámos confirmam a importância que a família tem ao nível do incentivo para escrever e da configuração de uma relação com a escrita com determinadas características – com efeito, as funções atribuídas à escrita estão, muitas vezes, ligadas à escrita dos familiares; são mencionadas práticas de escrita dos pais, irmãos e primos e partilha de escritos com finalidades diversas. Também vimos, no questionário geral, que os alunos que mais escrevem são aqueles que nunca reprovaram – e os que menos reprovam são aqueles cujos pais detêm um nível de escolaridade mais elevado. No entanto, estas tendências estão já muito bem evidenciadas pela estatística e o que mais importa realçar, no nosso estudo, sobretudo o que a fase intensiva demonstrou, é a pertinência de, em termos didáctico-pedagógicos, encarar o fracasso escolar como um fenómeno singular, uma vivência de um sujeito. Com efeito, a turma com quem trabalhámos exhibe todo o perfil de alunos: aqueles que se identificam com as escritas dos pais, outros que desconhecem aquilo que os pais escrevem ou, ainda, aqueles que só

identificam escritas profissionais formais no dia-a-dia dos seus familiares, procurando, por contraste, praticar uma escrita mais libertadora e menos rígida, como é encarada a escrita designada formal. Seja como for, o que está em questão é o desenvolvimento de uma relação com a escrita que, pelas peculiaridades que detectámos, é, antes de tudo, individual. A este respeito, não podemos dizer que os alunos pertencentes a um meio sociocultural mais privilegiado, por exemplo, apresentam uma relação com a escrita mais favorável, nem o contrário, ou que se identificam com determinado ideal-tipo. Em termos gerais, reportando-nos a esta turma, constatações desta índole não fazem sentido, o que reforça a nossa convicção de que o trabalho, em sala de aula, com a escrita, ganha mais se tiver em conta as singularidades dos sujeitos do que as ligações que a estatística já provou serem tendenciais e que, em termos didácticos, poderão levar a um atavismo fatalista no ensino da escrita.

#### **4. Contributos e pistas...**

##### **4.1. ...ao nível da investigação em DE**

Tendo, no enquadramento teórico do nosso trabalho, legitimado a importância de produzir conhecimento acerca do Sujeito escrevente, numa tentativa de compreender o (in)sucesso escritural a partir de singularidades, reconheceu-se que a noção de relação com a escrita, nas suas diferentes dimensões, era suficientemente operatória para nos fazer configurar um traçado completo e complexo dos factores em jogo quando se escreve. Consequentemente, se, ao mobilizarmos a relação com a escrita, estamos a aglutinar os vários pontos nevrálgicos accionados antes, durante e após o processo de escrever, o conhecimento acerca dessa relação interessa à DE. Assim, a nossa investigação permitiu:

- conhecer as vozes dos sujeitos sobre as suas escritas, contrapondo singularidades a generalidades e descrevendo, portanto, a relação dos alunos de uma turma do 7º ano com a escrita. A profundidade da análise leva-nos a ter



condições de, pelo menos, supor que esta caracterização não é, apenas, apanágio desta turma, mas pode, com as devidas reservas, ser equacionada noutros públicos escolares de características similares;

- demonstrar, entre nós, de forma mais consistente, a existência de uma escrita extra-escolar diversificada e, nalguns casos, massiva, que a escola desconhecia. Além disso, mostrámos como esta escrita oculta e aparentemente sem importância para a instituição escolar está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento identitário dos sujeitos e parece mobilizar saberes e competências que não são alheios à instituição escolar;

- caracterizar e contrastar a relação com práticas de escrita extra-escolar e escolar, nomeadamente os constrangimentos associados à última.

Os indícios de evolução e de reconstrução de uma relação com a escrita mais global, flexível e consciente evidenciam que o questionamento e o trabalho didáctico, quando alicerçados num conhecimento mais fundamentado acerca do Sujeito escrevente, têm mais condições de orientar a desconstrução de bloqueios e de inibições que coarctam o investimento escritural. De facto, julgamos ter ficado evidente que a formação dos modos de pensar, relação com o mundo, com a escrita não é independente dos modos de (adesão à) aprendizagem e das formas escolares de mobilização nestas aprendizagens e que, por seu turno, a escola pode inflectir o curso de determinadas relações com a escrita, eventualmente mais marcadas por uma dualidade escritural acentuada, por mais cedo que essa dualidade se tenha construído.

Os dados que trouxemos à luz são susceptíveis, também, de problematizar a responsabilidade que as habituais práticas pedagógicas do ensino da escrita estão a ter nas representações que os alunos apresentam e numa relação com a escrita em que as *conciliações escriturais* se vêem comprometidas. Não se trata de, beneficiando de um olhar focado num dos pólos do triângulo didáctico, o aluno, imputar ao outro pólo, o professor, a responsabilidade para as “dificuldades” do aluno ou para a sua desfavorável relação com a escrita, mas de expor aquilo que procurámos

que fosse uma leitura positiva – no sentido em que B. Charlot define esta abordagem epistemológica – dos alunos e das suas competências escriturais. Na verdade, como já referimos no primeiro capítulo da Parte I, partimos do pressuposto de que a Didáctica e, por inerência, a DE, são ciências do humano, o que lhes confere a responsabilidade de encontrar meios de o tornar inteligível, sem que o olhar analítico mais focado anule a complexidade que lhe é inerente.

Para finalizar, apontamos, ao nível da DE, algumas vias de investigação que emergem dos espaços que ficaram por explorar:

- inquirir uma população amostral representativa do universo de alunos do EB, por exemplo do 6º e do 8º anos ou dos anos terminais de cada ciclo da escolaridade obrigatória, sobre a produção escrita extra-escolar e escolar, com vista a uma caracterização nacional dessas práticas escriturais, que o nosso questionário “A tua escrita” não permitiu;

- estudar as virtualidades de sequências de ensino – que articulem os princípios e pressupostos actualmente defendidos na DE com um conhecimento sobre a relação com a escrita – na reconstrução de uma relação mais favorável com a escrita;

- analisar produções escritas extra-escolares, com o objectivo de revelar os saberes que os alunos possuem e mobilizam livremente e de esse *corpus* de saberes e de textos se constituir em banco de recursos ao serviço do ensinar a escrever;

- analisar produções escritas escolares de alunos de diferentes níveis de escolaridade, no sentido de as comparar e perceber a evolução que se verifica; para isso, é necessário constituir equipas multidisciplinares capazes de construir instrumentos de observação dos textos, de acordo com a faixa etária dos alunos, que também possam ser rentabilizados para a avaliação escolar mais criteriosa dos textos escritos e para favorecer a negociação desses critérios com os alunos e a sua apropriação;

- implementar estudos que se interessem por compreender a relação com a escrita dos alunos, sem ignorar a análise textual das suas produções, de forma a

objectivar uma visão mais ampla da competência escritural e eventuais correlações entre a dimensão relacional e a dimensão operatória dessa competência;

- desenvolver estudos de terreno destinados a aferir o efeito de práticas de avaliação formativa dos textos escritos – em que os critérios e instrumentos de revisão/correção/reescrita são construídos por meio de uma negociação em que os alunos são implicados – no modo de verbalização dos alunos sobre a escrita escolar e na sua insegurança escritural;

- estudar o impacto do uso do computador e de outras TIC na relação do aluno com a escrita bem como diferentes formas de recurso às TIC no ensino da escrita e seus efeitos;

- implementar estudos descritivos, que se interessem por perceber como se (não) processa o ensino da escrita em várias disciplinas e estudos interventivos, que experimentem modos de trabalho didáctico susceptíveis de contribuir para um manuseio da escrita como instrumento heurístico de construção individual e de saberes, isto é, para o desenvolvimento de uma relação epistémica com a escrita;

- estudar a relação com a escrita de professores, sobretudo nas dimensões que menos se conhecem – o investimento na escrita livre, opiniões e atitudes relacionadas com a escrita – e a forma como essa relação influencia o ensinar a escrever na escola, em várias disciplinas.

#### **4.2. ... ao nível do ensino da escrita**

Dada a interacção investigação/prática didáctica, a que nos referimos no primeiro capítulo da Parte I, o interesse do conhecimento acerca da relação de alunos do EB com a escrita, e, nomeadamente, da sua escrita extra-escolar é fundamental para sustentar respostas didácticas mais ajustadas ao público escolar que temos hoje e para atender aos desafios que à escola, em geral, e ao professor de LP, em particular, actualmente se colocam em matéria de literacia. Que conhecimentos os alunos já possuem? Em que medida deixar os alunos escrever sobre o que lhes apetece? Devo promover mais a escrita individual ou em grupos?

Como “corrigir” os textos dos alunos de forma a que essa “correção” seja propiciadora do incremento de saberes escriturais? Como implementar actividades de escrita sem que os alunos lhes resistam constantemente com ar de enfado e, às vezes, revolta? Estas e muitas outras questões que um professor de escrita, provavelmente, (se) colocará recorrentemente encontram, no conhecimento da relação com a escrita dos alunos, pistas conducentes a tomadas de decisão mais fundamentadas e ajustadas; não serão respostas definitivas – não podiam ser porque a relação com a escrita também não é estável – mas serão possibilidades a explorar, com muito mais hipóteses de desencadear uma aprendizagem da escrita com mais sentido.

As escritas extra-escolares não serão, a nível textual, (sócio) (meta)linguístico, destituídas de valor para os objectivos escolares concernentes à escrita. Além disso, é necessário não esquecer que não são apenas os melhores alunos a escrever por iniciativa própria; os resistentes à escola e à escrita escolar “escondem”, efectivamente, práticas escriturais nunca reveladas.

Os professores, na posse de dados sobre a relação com a escrita (extra)-escolar, poderão, em primeiro lugar, questionar a sua imagem dos alunos enquanto escreventes e, em virtude da leitura positiva que esse questionamento suscite, conceber e experimentar dispositivos didácticos que não ignorem a trajetória dos alunos enquanto sujeitos de escrita.

Cada sujeito não adquire, de uma vez para sempre, uma boa relação com a escrita, em todas as situações de produção escritural, mas é possível trabalhar, inflectir e reflectir sobre a relação com a escrita em diferentes momentos do percurso escolar. Nesta linha de investigação, a partir de um conhecimento mais profundo a propósito da relação com a escrita escolar e extra-escolar dos sujeitos, é determinante a experimentação de dispositivos didácticos facilitadores de uma relação (mais) positiva com a escrita i) que favoreçam a aculturação escritural do aluno/sujeito como modo de construção de saber – e não só como via de reprodução de saber ; ii) que ocasionem um posicionamento reflexivo sobre a

escrita, através da interacção verbal e iii) que propiciem a possibilidade de transposição de competências entre diferentes situações de escrita, ou, noutras palavras, uma maior (re)conciliação de saberes para escrever.

Assim, é importante que, em sala de aula, assomem representações sobre a escrita, que se incentive a sua verbalização e a reflexão acerca das mesmas, no intuito de gerar ambientes mais propícios à aprendizagem, destronando *representações-obstáculo*, fazendo, assim, evoluir positivamente a relação com a escrita. Este patamar de emergência e desconstrução de imagens que podem gerar atitudes problemáticas com a escrita poderá assinalar explicitamente, para o sujeito, a sua passagem à escrita e o seu reconhecimento (pessoal e pela alteridade – professor, colegas...) como autor potencial, em vez de ficar acantonado no seu posto de receptor.

De abordagens mais leves e livres, com um objectivo desbloqueador e inclusivo, para tratamentos mais linguísticos e textuais, acerca das propriedades da linguagem – usando textos mais “familiares” e com os quais os jovens se identifiquem mais – pode constituir uma ponte para a análise e produção de outros textos mais escolarizados. É preciso, portanto, activar nos alunos a consciência de que, se os seus textos extra-escolares estão eivados de características escolares – formais, gráficas... (David, 2001; Galame-Gippet & Penloup, 2003) –, também é possível e necessário que autorizem a transferência dos saberes extra-escolares para o mundo mais abstracto e teorizante da escola. É preciso sermos mediadores dessa transferência.

Enumeramos algumas pistas no âmbito de um equacionamento didáctico do conhecimento acerca da relação com a escrita extra-escolar e escolar por parte do professor, que verá formas exequíveis e proveitosas de lançar mão deste recurso, que a DE não pode continuar a ignorar se, de facto, pretende que o aluno se construa, como Sujeito, no uso da escrita e do saber:

- i) Procurar conhecer as práticas escriturais extra-escolares dos alunos e a sua relação com a escrita – através de questionários (anónimos),

“depoimentos de escrita”, discursos sobre a (relação com a) escrita – textos pessoais subordinados a motes como “A escrita para mim é...”, “Eu e a escrita”... –, debates, interacções sobre tarefas de escrita, produção de discursos orais e escritos para explicar processos de (re)escrita de textos;

- ii) Valorizar os alunos na sua heterogeneidade linguageira – estudar os registos de língua e repensar a sua adaptação a diferentes contextos, trabalhando no sentido de os alunos perceberem a necessidade de apropriação de especificidades escolares de escrita;
- iii) Recolher textos extra-escolares (por exemplo, em rubricas de jornais, de revistas ou até em manuais que também publicam textos de alunos) e usá-los em sala de aula com o objectivo de os alunos os analisarem, sob diversos prismas: a qualidade do texto, segundo diferentes critérios; deduzir os contextos de produção; escrever a partir de um texto, para dar uma opinião, por exemplo; quando o texto extra-escolar se revele muito decalcado de uma estrutura escolar, usá-lo como trampolim para a escrita de outro; apoiar o estudo de uma obra literária, a partir de textos livres em que outros alunos fizeram, por exemplo, o reconto dessa obra; exercício comparativo entre o reconto e a obra original; expectativas criadas pelo reconto e verificação aquando da leitura do original; iniciar o estudo de um género textual (literário ou não) a partir da produção escritural dos alunos e dos conhecimentos que possam ter acerca desse género; fazer os alunos experimentar a utilidade de aprender a escrever para a vida activa, como cidadãos; usar géneros marcadamente extra-escolares como base de estudos linguísticos – por exemplo, as anedotas – localização de recursos expressivos em que se baseia o cómico; transformação de uma anedota numa narrativa maior, etc...

- iv) Socializar escritos dos alunos através da publicação em “livro”, no jornal escolar ou noutros suportes; criar comunidades de leitores de textos extra-escolares, que assumam o compromisso de os comentar construtivamente (recorrendo a estratégias ancoradas no anonimato, quando tal se revele mais adequado)<sup>12</sup>.

Levar para a aula textos livres de alunos é uma forma quer de legitimar esse tipo de escritos quer de incentivar subtilmente os alunos a produzir e a mostrar as suas próprias produções, reconhecendo-lhes, de antemão, o seu valor. O objectivo é identificar saberes nos escritos “selvagens” e mediar a sua importação para situações escolares, onde esses saberes ou são requeridos ou podem constituir a base para a construção de outros – propriedades da língua, o processo de escrever, o texto literário,... (Penloup, 2006a, 2006b). No fundo, advogamos que a escola não desperdice os saberes que os alunos já possuem, em nome de uma clivagem que tem sido sempre sentida e acentuada entre a vida e a própria escola, mas que use estratégica e prudentemente os saberes do sujeito, construídos numa dimensão identitária, como forma de lhe permitir uma construção significativa do saber escrever, mas sem nunca abdicar da complexidade epistémica a que a escola também pretende fazer o aluno aceder.

É óbvio que estas pistas são, apenas, indicações que convocam um conhecimento movediço e que poderiam operacionalizar algumas estratégias possíveis no âmbito de um *modelo didáctico global da escrita ou do sujeito-escriptor*, que contemple várias dimensões da escrita: a cognitiva, a social e a pessoal. Metodologias de ensino que se centrem num trabalho processual regular e sistemático com a escrita poderão ter um poder transformador dos modos de pensar e de fazer textuais dos sujeitos, contrariando as *representações-obstáculo* associadas ao paradigma redaccional; no entanto, considerar, apenas, as dimensões processuais do escrever não impede que alguns alunos continuem a resistir a este

---

<sup>12</sup> Foi possível equacionar algumas destas pistas com base nos textos que os alunos nos entregaram (anexo 10 – documentos 1 a 17), de que já divulgámos uma pequena parte, como forma de ilustrar alguns modos de operacionalização sugeridos (Cardoso & Pereira, 2008).

trabalho escritural escolar. Assim, a vertente social da escrita de diferentes géneros textuais também é importante na medida em que são activadas razões e utilidades práticas para escrever, contextos de comunicação autênticos, que regulam opções linguísticas, discursivas, textuais. No entanto, é necessário alicerçar estas dimensões na capacidade de as problematizar a partir do conhecimento sobre a relação dos sujeitos com a escrita; isto implica não ignorar a vertente pessoal da escrita e a sua função identitária, que assegura o sentido à actividade escritural e a mobilização necessária para ocorrerem aprendizagens significativas. Para fazer o aluno progredir da sua escrita mais “básica” para experiências de escrita de um nível epistémico, a escola é o lugar indicado e o professor, o mediador mais habilitado, capaz de activar, conjugar e alternar, em dispositivos didácticos, as funções identitária e epistémica do escrever, pois só graças a práticas pedagógicas especificamente derivadas do campo do saber escritural é que essa relação epistémica com o saber escrever pode emergir, emergindo com ela a compreensão da necessidade de tal conhecimento para se sobreviver no meio escolar e em determinados meios sociais.

Assim sendo, é necessário conceber e implementar modos de trabalho didáctico que encontrem formas de incorporar e articular a tripla dimensão da escrita – cognitiva, social e pessoal (afectiva) – ou que, ora acentuando o trabalho numa vertente, ora noutra, não percam de vista o ponto central: desenvolver, nos alunos, uma relação com a escrita que favoreça a sua implicação na aprendizagem escritural e de outros saberes. A sequência didáctica, o caderno de escrita, o ciclo de escrita, as oficinas de escrita ou sobre a escrita são exemplos de dispositivos que enfatizam, cada um, uma ou mais vertentes de escrita. Parece lógico supor que a alternância destes dispositivos ou das suas lógicas de acção contribui para um programa mais completo de ensino da escrita. Parece, portanto, acertado supor que os dispositivos referidos são suficientemente flexíveis para enfatizar mais umas vertentes do que outras, quando isso for oportuno; na verdade, está mais em causa



a compreensão da racionalidade desses dispositivos, sem a qual, aliás, o seu questionamento e desenvolvimento estarão seriamente comprometidos.

Nalguns casos, activar as dimensões processuais e sociais da escrita será suficiente para actuar ao nível da relação dos alunos com a escrita e desconstruir certas *representações-obstáculo*; de qualquer modo, é importante acompanhar essa evolução através de mecanismos de controle mais objectivo da forma como os alunos se implicaram nas actividades, ou seja, da forma como a sua relação com a escrita aí se evidenciou e modificou ou manteve. Noutros casos, será importante trabalhar (in)directamente a relação com a escrita, para criar condições de um estabelecimento de sentido sem o qual o aluno não se implica verdadeiramente nas actividades. Pode, assim, ser importante comparar diversos modos de trabalho didáctico – os que são susceptíveis de actuar indirectamente na relação com a escrita e aqueles que convoquem directamente a relação com a escrita como objecto de reflexão (como no caso da oficina sobre a escrita que implementámos, embora a sua transposição para o quadro escolar implique precauções para que já alertámos).

#### **4.3. ... ao nível da formação de professores**

A apologia de um modelo didáctico global que integre as dimensões cognitivas, sociais e pessoais da escrita – e a complexidade e instabilidade que as caracteriza – reclama, indubitavelmente, dispositivos formativos que abarquem essa complexidade, o que põe em causa uma formação instrumentalista, atomizada e dominada por uma racionalidade técnica segundo a qual compete, a uns, gerar conhecimento e, a outros, aplicá-lo. Portanto, só uma formação que reinvente novas modalidades de socialização profissional, em diálogo com contextos reais da acção dos sujeitos, parece corresponder aos desafios que actualmente se colocam ao ensino da escrita; isto significa que os processos de formação tendem a constituir-se como processos de intervenção nas escolas (Canário & Correia, 1999), e que importa neles envolver professores, formadores e investigadores num trabalho colaborativo.

Além das interacções entre a investigação e a prática didáctica, a Didáctica também é uma ciência que, impreterivelmente, tem de permanecer em diálogo com outras áreas do saber – como a Linguística, a Literatura, a Sociologia, a Psicologia cognitiva, para só enumerar algumas – pelo que a formação em DE tem de incorporar, justamente, estes contributos pluridisciplinares, de forma a abarcar conteúdos específicos que configuram um caudal informativo que é preciso possuir para fazer com que os saberes teóricos sejam implicados na acção prática (Pereira, 2001).

Julgamos que o nosso trabalho mostra a importância de conhecer a relação do aluno com a escrita para se poder actuar didacticamente com base nesses dados. Parece-nos, portanto, que esta dimensão tem de ser implantada em dispositivos de formação inicial e contínua, predispondo os professores para a importância de observarem os alunos e as práticas em sala de aula, no sentido de perceber como é que evolui a relação com a escrita dos alunos e se está a favorecer a apropriação do saber escrever. No entanto, como refere C. Barré-De Miniac (2000), a concepção de instrumentos de observação dos alunos e das práticas lectivas, exequíveis em quadro escolar, terá de ser feita em articulação com a investigação, pelo que o modelo da investigação-acção, também integrado em comunidades de desenvolvimento profissional, pode servir estes objectivos.

Assumindo o pressuposto de que a escrita não serve, apenas, para reproduzir saberes, mas para os (re)elaborar e para se apropriar deles, não podemos continuar a supor que compete, apenas, ao professor de LM o ensino da escrita de todas as especificidades escolares. A partir do momento em que, em todas as disciplinas, é necessário escrever com determinados propósitos – fundamentar, justificar, comentar, dissertar, argumentar... –, espera-se que todos os professores sejam capazes de mediar esses actos de escrita; caso contrário, os alunos serão, quando muito, meros reprodutores dos discursos professorais. No entanto, também entre nós poderíamos afirmar que *“les étudiants en formation à l’enseignement des disciplines autres que le français n’ont pas d’occasions formelles,*

*pendant leur baccalauréat, de réfléchir à l'importance du rôle de la lecture et de l'écriture dans les apprentissages disciplinaires"* (Chartrand & Blaser, 2008, p. 123), ou seja, a formação inicial não possibilita aos futuros professores que questionem as suas concepções sobre a escrita, nem que desenvolvam novas práticas nem que aprendam a orientar actividades de escrita, apesar de, no exercício da docência, terem de fazer os alunos escrever e de os avaliar através do que escrevem. A formação para o ensino da escrita deverá constar, por conseguinte, de planos de estudos de futuros professores bem como deverá ser uma temática recorrente na formação contínua. Neste âmbito, "há que mobilizar modos formativos em que a escrita ocupe um lugar nuclear" (Pereira, 2001, p. 48), para que seja dado o ensejo ao professor de experimentar, ele próprio, os problemas que a escrita coloca, sendo escrevente reflexivo e confrontando a sua escrita com a de outros.

Acima de tudo, a formação para o ensino da escrita tem de despertar o professor para observar a sua própria relação com a escrita e a forma como esta determina as suas opções didácticas. Digamos que, da mesma forma como a formação sobre o ensino da escrita, se não provocar um questionamento reflexivo por parte do professor acerca da sua relação com a escrita, pouco efeito surte nas suas práticas, também todos os métodos que o professor utilizar para ensinar a escrever poderão ficar aquém dos resultados esperados se não implicarem o aluno na sua vertente relacional com a escrita, isto é, se não fizerem sentido para os alunos enquanto pessoas. Isto significa que, ao posicionarmo-nos no campo da relação com a escrita, estamos a focar-nos no "centro da questão escritural", pois a implicação do aluno na escrita está dependente dessa relação e a forma como o professor ensina a escrever também o está. Além disso, a mudança de estratégias para ensinar a escrever só por si não é suficiente; essa mudança tem de vir acompanhada e ser sustentada por um questionamento do professor acerca dos seus investimentos escriturais, concepções sobre a escrita, opiniões, atitudes, as suas dificuldades escriturais e o modo como verbaliza a propósito da forma como vive a escrita – ou seja, acerca da sua relação com a escrita. A compreensão da sua

própria relação com a escrita é propulsora da compreensão da relação com a escrita dos alunos e da activação de estratégias de facilitação processual e relacional, numa atitude de quem se questiona – o que é que eu posso fazer para ensinar os alunos a escrever? O que é que posso fazer para os alunos se quiserem investir na escrita e aperfeiçoar-se? Será necessário um grande trabalho ao nível da formação – interface entre investigação e prática didáctica (Barré-De Miniac, 2000, p. 127) – para que estes modos de trabalho didáctico sejam implantados no terreno, o mais cedo possível no percurso escolar.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Complexité, diversité: voilà qui ne simplifie pas la prise en compte de cette notion en situation didactique, d’autant que les composantes de cette situation sont en partie modelées par les représentations et les pratiques sociales et individuelles en dehors de l’institution scolaire.”*  
(Dabène, 2008)

Assumimos, logo no início deste trabalho, a mestiçagem da Didáctica e da DE, disciplinas “de fronteiras ténues, de conceitos fluidos”, mas também, por isso mesmo, capazes de “afrontar a complexidade e as contradições características da contemporaneidade”, pois “quem deseja estudar um fenómeno complexo não pode ter um discurso simples, unidimensional” (Charlot, 2006, p. 9). Cremos, assim, que, ao termos fixado os alicerces do nosso trabalho na noção pluridimensional de *relação com o saber*, caminhando para a sua especificação e debruçando-nos, mais profundamente, na compreensão da *relação com a escrita*, tomámos, justamente, como ponto de apoio noções operatórias e válidas o suficiente para trabalhar questões específicas da Educação, tais como a complexidade e a diversidade que a caracterizam, como B. Charlot (2006, p. 17) e M. Dabène também argumentam (2008).

A vitalidade da noção de relação com a escrita é visível não só pelas pistas de investigação que permite entrever, mas também pelas variáveis que, em termos do processo de ensino e aprendizagem e de formação de professores, possibilita equacionar, já que, por um lado, é indissociável da situação de ensino-aprendizagem e, por outro, das situações individuais, sociais, fora do quadro institucional escolar, como destacámos na epígrafe acima, retomando as palavras de Dabène.

Não foi fácil, trabalhando (com) uma noção tão abrangente e dinâmica, controlar a dispersão de dados cuja análise feita nos levou a um conhecimento aprofundado acerca da relação com a escrita de adolescentes, mas, não obstante, nos parece que seria susceptível e merecedora de uma maior condensação. De

facto, um maior distanciamento dar-nos-ia, possivelmente, uma capacidade de discutir os dados de outros ângulos, de atingir outras conclusões e de apontar para outros caminhos investigativos, formativos e interventivos na sala de aula.

Contudo, conhecer a relação com a escrita, por si só, não chega. É necessário que esse conhecimento se traduza em actuações didácticas mais inclusivas, capazes de implicar o Sujeito por inteiro. Estamos convictas, portanto, de que estamos em face de um instrumento poderosíssimo para combater, na sala de aula, o insucesso, ajudando o Sujeito a descobrir o Sentido da (aprendizagem da) escrita e, eventualmente, da escola, dada a ligação verificada entre ambas. Não negligenciamos a complexidade desta missão – dado que a relação com a escrita continuamente se reconfigura em todos os lugares por onde o Sujeito se move e em que existe, é e se transforma – mas consideramos que a DE não se pode conformar se não forem concretizadas abordagens didácticas que a vão cumprindo, já que é uma missão inacabada assim como é a relação com a escrita.

Do ponto de vista do ensino e da aprendizagem, convém reafirmar que a consideração destas dimensões relacionais não poderá, por um lado, levar a ignorar outras que a DE tem, necessariamente, de convocar. Na verdade, em DE, é preciso validar dispositivos que pressuponham o acompanhamento do Sujeito no processo redaccional, em todas os estágios que conduzem ao texto final, em que as diferentes operações, processos e mecanismos de escrita sejam treinados e em que a avaliação incida sobre o processo textual e não apenas sobre o produto, pois que, como bem diz o senso comum, escrever é a maneira de percebermos que o nosso pensamento não é sistemático. Por outro lado, construir estes dispositivos na posse de informações sobre a relação com a escrita escolar e extra-escolar é susceptível de activar as potencialidades da actuação escolar, pois deverá permitir que nem o Sujeito nem a sua escrita pessoal sejam anulados, que o Sujeito entenda que “a escola pode e deve ser um contributo importante para a enriquecer, e vice-versa” (Letria, 2001), por via da realização deste enriquecimento, de facto.

Do que se disse emerge a necessidade de complementaridade de *“contributing insights into different dimensions of writing development”* (Chapman,

2006, pp. 8-9). Mesmo assim, parece-nos que chegar a modelos do ensino da escrita que se alimentem destas perspectivas complementares, aquilo que preconizamos de *modelo didáctico global da escrita ou do sujeito-escriptor*, é difícil e não sabemos mesmo até que ponto, entre nós, o caminho em Didáctica já está preparado para essa realização. B. Daunay, reportando-se à evolução, em França, da “*Didactique de l’écrit*”, constata a separação entre diferentes modelos teóricos de referência para a prática didáctica e afirma não (ha)ver “*efforts to integrate them on the horizon*” (Dauney, 2007, p. 27). Parece-nos que há pressupostos já validados em DE, provenientes, precisamente, de diferentes modelos, que ainda não foram interiorizados nem assumidos, na generalidade das intervenções didácticas, como elementos orientadores antes, durante e após as práticas de ensino. Por isso, ainda que pareça evidente a premência da complementaridade de modelos como forma de melhor actuar na complexidade, essa complementaridade, em termos de formação e de intervenção didáctica, tem de ser medida e adaptada, sob pena de cada um dos diferentes pressupostos que a constituem não terem sido objecto de uma reflexão e apropriação cuidadosas. Isto significa que, em termos da intervenção didáctica, as dimensões da escrita que apontamos para um modelo global, nomeadamente a cognitiva, a pessoal e a social, nem sempre serão convocadas simultaneamente; o que terá de ser controlado é uma operacionalização didáctica que, oportunamente, equilibre estes aspectos que nos parecem complementares.

O nosso maior investimento na compreensão da relação com a escrita escolar e extra-escolar e na recolha de evidências empíricas que fundamentassem o interesse pelo equacionamento didáctico da escrita extra-escolar levou-nos, necessariamente, a ocupar-nos mais com a descrição e a explicação e a ter menos elementos para equacionar como é que o conhecimento da relação com a escrita se pode traduzir em intervenção na relação com a escrita. Fizemos, ainda assim, essa tentativa, na aventura idealista e ingénua de conseguir conceber e validar modos de intervenção. Diríamos que a Didáctica sempre oscilará entre este pêndulo de interacções. E nós, que nos posicionamos nesse pêndulo – desde logo por termos



partido de uma noção de fronteira, importada de outros ramos disciplinares e por essa aventura a que nos propusemos – achamos que, pelo menos, conseguimos estabelecer algumas bases para modelizações didáticas que incorporem a relação com a escrita. Ficamos na expectativa veemente de que este estudo, as nossas conclusões, reflexões, questionamentos, pistas possam contribuir para uma configuração do terreno da DE, com repercussões ao nível, justamente, do ensino e da aprendizagem.

O espartilho do tempo que impusemos à nossa investigação não nos permitiu ir mais além... Todavia, o nosso estudo já concorreu para a reconfiguração de nós, da nossa própria relação com a escrita, da nossa forma de viver no pêndulo das interações e das conclusões que, em Didáctica, se estabilizam na instabilidade que se procura compreender e aglutinar. Acima de tudo, o espartilho do tempo fez-nos perceber que a nossa investigação não foi só este caminho, mas foi, sobretudo, a consciencialização dos caminhos que há a percorrer. E não nos parece haver outra via senão a do eterno pêndulo didáctico – entre conclusões instáveis e novas indagações, entre a investigação e o ensino, entre a Didáctica e outras Ciências – pois que outra forma haverá de *ser* e *estar* em Educação?

## **BIBLIOGRAFIA**



## BIBLIOGRAFIA

- AAVV. (1999). *The freedom writers diary. Their story, their words. How a Teacher and 150 Teens used writing to change themselves and the world around them.* New York: Broadway Books.
- Abbara, A. (2002). *Favoriser l'investissement de l'écrit par les jeux d'écriture. Mémoire Professionnel PLC2 sous la direction de Mme Barré-De Miniac.* IUFM de Grenoble : Département de Lettres Modernes.
- Abric, Jean-Claude (Ed.). (1994). *Pratiques sociales et représentations* (3<sup>a</sup> ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Adam, J.-M. (2001). *Les textes types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue* (4<sup>e</sup> ed.). Paris: Nathan.
- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes.* Paris: Nathan.
- Adam, J.-M. (1994). *Le texte narratif.* Paris: Nathan.
- Adam, J.-M. (1987). *Le récit* (12<sup>e</sup> ed ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Adam, J.-M. (1985). *Le texte narrative: traité d'analyse textuelle des récits.* Paris: Nathan.
- Adam, J.-M., & PetitJean, André. (1989). *Le texte descriptif.* Paris: Nathan.
- Aeby, S. (2004). *Récréature. Evaluation d'un programme intensif d'enseignement/apprentissage de la lecture destiné à des élèves de 8<sup>eme</sup> année en grande difficulté.* . Retirado a 03/05/2005, de <http://www.irdp.ch/publicat/textes/035.pdf>
- Alaoui, D. (2006). *Journal Interculturel et Diversité Culturelle. Comunicação Oral.* Texto policopiado. Madrid: UNED Facultad de Educación: International Conference on Intercultural Education. Teacher Training and School Practice (15-17 de Março).
- Alarcão, I. (2001). *Novas tendências nos paradigmas de Investigação em Educação.* In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 144). Porto Alegre: Artmed.

- Alarcão, I. (1999). A construção do meu plano de investigação. In I. Alarcão (Ed.), *Mestrado em Didáctica das Línguas: Seminário de Dissertação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (1989). Para uma revalorização da Didáctica. *Aprender*, 7.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, H., & Melo, S. (2008). De la Didactique de la Langue à la Didactique des Langues : observation d'un parcours épistémologique. *Les Cahiers de l'Acedle. Actes du colloque Acedle, Recherches en didactique des langues – L'Alsace au coeur du plurilinguisme*, 5.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Moreira, A., Sá, C. M., Pereira, L. Á., Canha, M. B., et al. (2004). Percursos de consolidação da Didáctica de Línguas em Portugal. Análise de estudos realizados no âmbito das unidades de investigação, subsidiadas pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, na área das Ciências da Educação. *Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 3, 237-302.
- Aleixo, C. (2005). *A vez e a voz da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Aleixo, C., & Pereira, L. A. (2008). Incentivar a reflexão das crianças na aprendizagem da escrita. In 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança. *Infâncias Possíveis, Mundos reais*. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- Aleixo, C., & Pereira, L. A. (2007). Da intencionalidade na escrita à emergência de gêneros discursivos. In A. Bonini, D. Figueiredo & F. Rauen (Eds.), *SIGET - 4th International Symposium on Genre Studies* (pp. 2094-2105). UNISUL, Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Aleixo, C., & Pereira, L. A. (2006). *Looking through individual writing notebooks at primary school*. Comunicação apresentada em SIG Writing 10th International Conference of the Earli Special Interest Group on Writing, University of Antwerp, Belgium.
- Allal, L., Chanquoy, L., & Largy, P. (Eds.). (2004). *Revision: Cognitive and instructional processes*. Boston: MA: Kluwer.

- Alves, F., Ortigão, I., & Franco, C. (2007). Origem social e risco de repetência: interacção raça-capital económico. *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 161-180.
- Alves, P. A. E. D. (2007). A oficina de escrita em Inglês língua estrangeira: uma experiência colaborativa. In L. A. Pereira & A. Moreira (Eds.), *Oficinas de Escrita no Ensino de Línguas. Actas do 1º Encontro Nacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Alves, P. A. E. D. (2004). *A escrita colaborativa à distância em Inglês língua estrangeira. Tese de Mestrado*. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Alves, R. (2003). *Conversas com quem gosta de ensinar* (2ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Alves, R. A. (2008). *A mente enquanto escreve. A automatização da execução motora na composição escrita*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Porto.
- Alves, S. C. d. O. (1993). *Por um ensino, aprendizagem da expressão oral em contexto escolar. Dissertação de mestrado*. Universidade Federal do Pará, Belém.
- Amor, E. (2004). *LITTERA - escrita, reescrita, avaliação. Um projecto integrado de ensino e aprendizagem do Português. Para a construção de uma alternativa viável*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.
- Amor, E. (2003). *Didáctica do português: fundamentos e metodologia* (6ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Ançã, M. H. (1999). Português – da Língua Materna à Língua Segunda: conceitos e pressupostos. *Noesis*, 51, 14-16.
- Ançã, M. H. (Ed.). (2007). *Aproximações à Língua Portuguesa. Cadernos do LEIP - Laboratório de Investigação em Educação em Português*. Aveiro: UA, CIDTFF, DDTE.
- Ançã, M. H., & Ferreira, T. (Eds.). (2007). *Actas do Seminário "Língua Portuguesa e integração"*. Aveiro: UA: DDTE.
- Andrade, A. I. (1997). *Processos de interacção verbal em aula de francês língua estrangeira: funções e modalidades de recurso ao português língua materna*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Andrade, A. I. (Ed.). (2008). *Línguas e Educação. Orientações para um projecto colaborativo* (ISBN: 978-972-99314-4-4) Aveiro: Universidade de Aveiro. Autores: Luísa Álvares Pereira, Helena Araújo e Sá, Mónica Bastos, Manuel Bernardo Canha, Inês Cardoso, Ângela Espinha, Sílvia Gomes, Lurdes Gonçalves, Esperança Martins, Filomena Martins, Ana Sofia Pinho, Cristina Sá, Susana Sá, Leonor Santos. Colaboração na redacção: Helena Ançã, Luciana Graça, Ana Luísa Oliveira, Zilda Paiva, Ana Raquel Simões, Carlota Thomaz; Formatação e arranjo gráfico: António Moreira.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Moreira, G. (Eds.). (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa* (Cadernos do Lale - Laboratório Aberto para a Aprendizagem das Línguas Estrangeiras ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Atkinson, D., & Connor, U. (2007). Multilingual Writing Development. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text* (pp. 515-532). Erlbaum: Routledge.
- Bach, P. (2001). *O prazer na escrita* (3ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Bailly, A. (1993). *Dictionnaire grec-français* (Ed. revue L. Séchan et P. Chantraine ed.). Paris: Hachette.
- Bain, D. (1999). Enseigner la langue maternelle - parcours a travers quelques problèmes, pistes et obstacles didactiques. In *Actas do II Encontro Nacional da APP*. Lisboa: APP.
- Bakhtin, M. M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ball, A. F., & Ellis, P. (2007). Identity and the Writing of Culturally and Linguistically Diverse Students. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text* (pp. 499-511). Erlbaum: Routledge.
- Barbeiro, L. F. (2007). Oficinas de escrita: trabalhar a linguagem, dizer a linguagem. In L. A. Pereira & A. Moreira (Eds.), *Oficinas de Escrita no Ensino de Línguas. Actas do 1º Encontro Nacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

- Barbeiro, L. F. (2005). Relação com a língua: uma relação diferenciada. In APP (Ed.), *6º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português – “Diversidade, diversificação, diferenciação”*. Lisboa.
- Barbeiro, L. F. (2003). *Escrita: construir a aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita. Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2008). As dimensões do processo e do contexto no ensino da escrita. *Intercompreensão*, 14, 111-127.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *Pnep. O ensino da escrita. A dimensão textual*. Lisboa: ME - DGIDC.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo* (Vol. 13). Lisboa: Edições 70.
- Barré-De Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture: une notion à valeur euristique. In S.-G. Chartrand & C. Blaser (Eds.), *Diptyque 12. Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 11-23). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Barré-De Miniac, C. (2007). Écrire en atelier: pourquoi et comment? . In L. A. Pereira & A. Moreira (Eds.), *Oficinas de Escrita no Ensino de Línguas. Actas do 1º Encontro Nacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Barré-De Miniac, C. (2002a). L'écriture personnelle, scolaire et professionnelle de lycéens de 17 à 21 ans. *Pratiques. L'écriture et son apprentissage*, 115-116, 156-166.
- Barré-De Miniac, C. (2002b). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques, Images du scripteur et rapports à l'écriture*, 113, 114, 29-40.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq (Nord): Presses Universitaires du Septentrion.



- Barré-De Miniac, C. (1999). La notion de rapport à l'écriture et son usage en Didactique. In F. Sequeira, J. A. Brandão & A. Gomes (Eds.), *Ensinar a Escrever. Teoria e Prática* (pp. 1-12). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Barré-De Miniac, C. (1997a). *L'appropriation de l'écrit. Propositions pour une didactique de l'écriture multi-référencée. Note de synthèse pour le diplôme d'habilitation à diriger des recherches*. Lille: Université Charles de Gaulle - Lille III.
- Barré-De Miniac, C. (1997b). *La famille, l'école et l'écriture*. Paris: INRP: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Barré-De Miniac, C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture pour une approche pluridisciplinaire*. Paris: De Boeck.
- Barré-De Miniac, C. (1995). Note de synthèse. La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue Française de Pédagogie*, 113, 93-133.
- Barré-De Miniac, C., Brissaud, C., & Rispaïl, M. (2004). *La littéracie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris: L'Harmattan.
- Barré-De Miniac, C., Cros, F., & Ruiz, J. (1993). *Les collégiens et l'écriture: des attentes familiales aux exigences scolaires*. Paris: ESF Editeur.
- Barré-De Miniac, C., & Poslaniec, C. (Eds.). (1999). *Écrire en atelier. Observation, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture*: INRP.
- Bautier, E. (2002). Du rapport au langage: questions d'apprentissages différenciés ou de Didactique? *Pratiques, Images du scripteur et rapports à l'écriture*, 113, 114, 41-54.
- Bautier, E. (1998). Je ou Moi: apprentissage ou expression? *Cahiers pédagogiques. Lire et écrire à la première personne*, 363, 12-14.
- Bautier, E. (1996). Rapports aux savoirs et aux lycées des «nouveaux lycéens ». *Le Français Aujourd'hui. Des changements au lycée*, 115, 23-30.
- Bautier, E., & Bucheton, D. (1995). L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là? *Français Aujourd'hui. Le collègue : un passage difficile ?*, 111.

- Bautier, E., & Charlot, B. (1992). Rapport au langage et rapport au savoir. *Français Aujourd'hui* n° 99. *Quelles compétences au collège?* .
- Bautier, E., Manesse, D., Peterfalvi, B., & Verin, A. (2000). Le cycle de vie du cerisier : une narration scientifique ? *Repères: Diversité narrative*, 21, 143-164.
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris: Armand Colin.
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1996). Rapport aux savoirs et expérience scolaire des «nouveaux lycéens». *Banlieue, Ville, Lien social*, 9-10, 33-43.
- Bazerman, C. (2007a). *Escrita, gênero e interação*. S.Paulo: Cortez Editora.
- Bazerman, C. (2006). *Ecriture, organisation sociale et cognition. Pratiques. La Littérature autour de Jack Goody* n° 131-132, 95-115.
- Bazerman, C. (2005). The Diversity of Writing. *The Quarterly*, 24(2), 15-18.
- Bazerman, C. (Ed.). (2007b). *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text*. Erlbaum: Routledge.
- Beck, S. W. (2006). Subjectivity and intersubjectivity in the teaching and learning of writing. *Research in the teaching of English*, 40(4), 413-453.
- Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir: une notion en formation. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi (Eds.), *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris: Éditions Universitaires.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (Vol. 38). Viseu: Gradiva.
- Bell, J. (1991). *Doing your Research Project. A Guide for first-time Researchers in Education and Social Science*. Milton Keynes: Open University Press.
- Benavente, A. (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Benoist, D. (2003). *Le brouillon, un outil efficace pour écrire. Mémoire Professionnel PLC2 Lettres Modernes, sous la direction de Mme Barré-De Miniac*. IUFM de Grenoble : Département de Lettres Modernes.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.

- Bishop, M.-F., & Penloup, M.-C. (Eds.). (2006). *Repères. L'écriture de soi à l'école* (Vol. 34): INRP.
- Blanc, D. (1996). Le temps des cahiers. L'écriture «non scolaire» des filles à l'école. In C. Barré-De Miniac (Ed.), *Vers une didactique de l'écriture pour une approche pluridisciplinaire* (pp. 103-113). Paris: De Boeck.
- Bogdan, R. C., & Biklen, Sari Knopp. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (Vol. 12). Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P., & Passeron, Jean-Claude. (1973). *La reproduction*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourgain, D. (1988). *Discours sur l'Ecriture. Analyses des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel. Thèse présentée pour l'obtention du Doctorat d'Etat*. Université de Franche-Comte, Besançon.
- Bouveau, P., & Rochex, J.-Y. (1997). *Les ZEP, entre école et société*. Paris: Hachette Education.
- Bréant, F. (2003). L'atelier d'écriture: un espace potentiel de travail symbolique et de création. *Perspectives documentaires en Education. L'écriture entre recherche et formation*, 58, 25-32.
- Brissaud, C., & Cogis, D. (2002). La morphologie verbale écrite, ou ce qu'ils en savent au CM2. *Lidil (Revue de Linguistique et de Didactique des Langues). Pratiques de lecture et d'écriture : des usages sociaux aux savoirs scolaires*, 25.
- Bronckart, J.-P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (Ed.). (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Genève: Université de Genève (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education).
- Brossard, M., Labroille, M., Lambelin, E., Nancy, B., & Rongaud-Sabbah, D. (1996). Rôle du contexte dans les écrits scolaires. In C. Barré-De Miniac (Ed.), *Vers*

- une didactique de l'écriture pour une approche pluridisciplinaire* (pp. 71-84). Paris: De Boeck.
- Bucheton, Dominique. (1998a). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Versailles: CRDP de l'Académie de Versailles.
- Bucheton, Dominique. (1998b). Écrire c'est toujours dire je. *Cahiers pédagogiques*. Lire et écrire à la première personne, 363, 52-54.
- Bucheton, Dominique. (1996). Diversités des conduites d'écriture, diversité du rapport aux savoirs. Un exemple: le commentaire composé en seconde. *Le Français Aujourd'hui. Des changements au lycée*, 115, ???
- Bucheton, Dominique. (1995). *Ecriture, réécritures. Récits d'adolescents*. Paris: Peter Lang.
- Bucheton, Dominique, & Bautier, E. (1996). Interactions: co-construction du sujet et des savoirs. *Le Français Aujourd'hui. Interactions: dialoguer, communiquer*, 113, 24-32.
- Bucheton, Dominique, & Chabanne, Jean-Charles. (2002). *Écrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris: Delagrave.
- Burgess, R. G. (2001). *A pesquisa de terreno. Uma introdução*. Oeiras: Celta.
- Calin, D. Construction identitaire et sentiment d'appartenance [Versão Electrónica]. Retirado em 7 de Janeiro de 2009, de <http://daniel.calin.free.fr/textes/identite.html>
- Camacho, S. I. T. (2001). A escrita criativa na sala de aula: o retrato. *Palavras*, 17.
- Campolini, L., & Flamini, F. (2001). Le rapport à l'écriture d'enfants et d'adolescents d'origine immigrée. *Enjeux. Rapports à l'écriture*, 50, 131-139.
- Camps, A. (2008). Escribir e aprender a escribir. *Aula de Innovación Educativa*, 175, 10-14.
- Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In C. Lomas (Ed.), *O Valor das Palavras* (pp. 201-222). Porto: Edições Asa.
- Canário, R. (2008). Escolas: elogio da diversidade. *Noesis*, 73, 26-29.
- Canário, R. (2004). O trabalho na escola: entre o prazer e o enfado. *Palavras*, 25, 17-24.

- Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social. Para uma análise crítica da política TEIP* (Vol. 5). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R., & Correia, J. A. (1999). Enseignants au Portugal. Formation continue et enjeux identitaires. *Sociologie des savoirs. Éducation et Sociétés*, 4(2), 131-142.
- Canvat, K. (1996). Types de textes et genres textuels. Problématique et enjeux. *Enjeux – Revue de formation continuée et de Didactique du Français.*, 37-38, 5-29.
- Caractères nº 17. (2004).
- Cardoso, I., Martins, E., & Paiva, Z. (Eds.). (2008). *Actas do Colóquio "Da Investigação à Prática: Interacções e Debates"*. CD-ROM. Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro.
- Cardoso, I., & Pereira, L. A. (No prelo). "Vou começar a resolver tudo à escrita" – trabalhar, na escola, a relação com a escrita. In 2º Congresso sobre Aquisição da Linguagem. Guarda: Escola Superior de Educação da Guarda.
- Cardoso, I., & Pereira, L. A. (2008a). A escrita livre dos alunos: que interesse para o Professor de Português? In I. Cardoso, E. Martins & Z. Paiva (Eds.), *Actas do Colóquio "Da Investigação à Prática: Interacções e Debates"*. Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro. (Editado em CD-ROM).
- Cardoso, I., & Pereira, L. A. (2008b). Les potentialités didactiques d'un atelier d'écriture réalisé pour l'approfondissement du rapport du sujet à l'écriture. In B. Céleste (Ed.), *Écritures sans frontières* (pp. 177-186). Suresnes: Éditions de l'Institut National Supérieur de Formation et de Recherche pour l'Éducation des Jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (INS HEA).
- Cardoso, I., & Pereira, L. A. (2007a). Moi, l'écriture et les autres: apports d'un dispositif didactique conçu par et pour l'approfondissement du rapport du Sujet à l'écriture [Versão Electrónica]. *Colloque AIRDF (Association internationale pour la recherche en didactique du français) - Didactique du français : le socioculturel en question*, Lille, França. Retirado em 30 de Julho de

2008, de <http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/PDF/Cardoso%20A8.pdf>

- Cardoso, I., & Pereira, L. A. (2007b). O Aluno – Sujeito, a escola e a escrita. O Eu – Jovem e o Outro – Aluno. In R. Bizarro (Ed.), *Eu e o Outro - Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 174-187). Porto: Areal Editores.
- Cardoso, I., & Pereira, L. A. (2007c). A relação dos alunos com a escrita (extra-) escolar – dados de um questionário. In Jesús Ramírez Martínez (Ed.), *Ix Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura - “La Lengua Escrita”* (pp. 310-318). Barcelona: SEDLL (Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura).
- Cardoso, I., & Pereira, L. A. (2007d). A relação dos alunos com a escrita (extra-) escolar – uma experiência de investigação. *Aprender. Comunicação e Educação. Educar para os Media*, 31, 94-109.
- Cardoso, I., & Pereira, L. A. (2005a). Connaissance et pratique des ateliers d’écriture dans les villes portugaises. «Espace Portugal». [Versão Electrónica]. Retirado, de <http://www.lignesdecritures.org/Connaissance-et-pratique-des.html>
- Cardoso, I., & Pereira, L. A. (2005b). Inovar no ensino da escrita. A construção de uma relação positiva com a escrita. *Palavras*, 28, 63-79.
- Cardoso, I., & Pereira, L. A. (2005c). Inovar no ensino da língua: a construção de uma relação positiva com a escrita. In E. L. Prado (Ed.), *IV Taller Internacional “Innovación Educativa – Siglo XXI” - “Por un perfil humanista y de cultura integral en las nuevas generaciones”*. Las Tunas, Cuba: Centro Universitario de Las Tunas.
- Cardoso, I., & Pereira, L. A. (2005d). Recherche sur les ateliers d’écritures. «Espace Portugal » [Versão Electrónica]. Retirado, de <http://www.lignesdecritures.org/pages/Portugal01.html>

- Carmo, Hermano Duarte de Almeida e, & Ferreira, Manuela Malheiro Dias. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem* (Vol. 147). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, Adalberto Dias de. (1995). *Novas metodologias em educação* (Vol. 8). Porto: Porto Editora.
- Carvalho, I. d. (2002). A Língua Portuguesa - ensino interactivo nos programas do 2º Ciclo do Ensino Básico. In G. Funk (Ed.), *(Re)pensar o ensino do Português* (pp. 27-39). Lisboa: Edições Salamandra.
- Carvalho, J. A. B. (1999). *O Ensino da Escrita - da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: C.E.E.P. - Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. B. (1998). *A adequação do texto escrito à situação de comunicação. Da análise da questão ao desenvolvimento de capacidades em contexto escolar. Tese de Doutoramento*. Universidade do Minho, Braga.
- Carvalho, J. A. B. (1997). O processo de escrita e as práticas de escrita. In L. Leite (Ed.), *Actas do III Encontro de Didácticas e Metodologias da Educação*. Braga: Departamento de Educação da Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. B., Pimenta, J., Ramos, J. P., & Rocha, S. (2006). Uses of writing in Portuguese Basic School. Comunicação oral (poster). Texto policopiado. Antuérpia: Sig Writing 10th International Conference of the Earli Special Interest Group On Writing.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito* (8ª ed ed. Vol. 108). Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna, Marta, & Sanz, Glòria. (2000). *Enseñar lengua* (5ª ed ed. Vol. 117). Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (2008a). Aprender a escribir, escribir para aprender. *Aula de Innovación Educativa*, 175, 7-9.
- Castelló, M. (2008b). Escribir para aprender: estrategias para transformar el conocimiento. *Aula de Innovación Educativa*, 175, 15-21.
- Castro, R. M. C. V. d., & Sousa, Maria de Lourdes Dionísio de. (1998). *Entre linhas paralelas estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Angelus Novus.

- Cazabon, B. (2005). *Pour un enseignement réussi du français langue maternelle fondements et pratiques en didactique du français*. Sudbury (MA): Prise de Parole.
- Céleste, B. (Ed.). (2008). *Écritures sans frontières*. Suresnes: Éditions de l'Institut National Supérieur de Formation et de Recherche pour l'Éducation des Jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (INS HEA).
- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). *Parler et Écrire pour Penser, Apprendre et se Construire - L'écrit et l'oral réflexifs*. Versailles: CRDP, Delagrave.
- Chalendard, S. (2001). *S'approprier l'outil-brouillon en classe de 6ème, Mémoire Professionnel, sous la direction de Mme Barré-De Miniac*. IUFM de Grenoble : Département de Lettres Modernes.
- Chapman, M. (2006). Research in Writing, Preschool Through Elementary, 1983-2003 [Versão Electrónica]. *L1 – Educational Studies in Language and Literature* © International Association for the Improvement of Mother Tongue Education, 6 (2), 7-27. Retirado em 31/08/2006, de <http://l1.publication-archive.com/public?fn=enter&repository=1&article=178>
- Charlot, B. (No prelo). O processo de escolarização e desescolarização do saber: abordagens epistemológica e antropológica. *Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 6.
- Charlot, B. (2007). Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 14 de Junho de 2007 [Versão Electrónica]. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 129-136. Retirado em 7 de Janeiro de 2009, de <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=13&id=120>
- Charlot, B. (2006a). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 7-18.
- Charlot, B. (2006b). «Vade retro, Satanás!». Por qué es imposible el debate con los antipedagogos. In M. Bolsterli, D. Bonneton, A. Capitanescu, M. G. Thurler,



- O. Maulini, A. Muller, P. Perrenoud, L. Savoie-Zajc, E. Vellas & (Grupo LIFE) (Eds.), *La escuela entre la Autoridad y la "Zizaña"*. Barcelona: Graó.
- Charlot, B. (2002). Relação com a escola e o saber nos bairros populares. *Perspectiva*, 20, 17-34.
- Charlot, B. (2001a). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue* (2<sup>a</sup> ed.). Paris: Anthropos.
- Charlot, B. (2001b). *Os Jovens e o saber. Perspectivas mundiais* (F. Murad, Trans.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Charlot, B. (2000a). *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria* (B. Magne, Trans.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Charlot, B. (2000b). Práticas linguageiras e fracasso escolar. *Estilos da Clínica*, V(9).
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B. (Ed.). (2001c). *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*. . Paris: Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Chartier, R. (2002). *Os desafios da escrita*. São Paulo: Unesp.
- Chartrand, S.-G. (2006). Un difficile rapport à l'écrit. *Québec français*, 40, 82-84.
- Chartrand, S.-G., & Blaser, C. (2008a). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières: apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. *Diptyque 12. Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université*, 107-127.
- Chartrand, S.-G., & Blaser, C. (Eds.). (2008b). *Diptyque 12. Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2001). Fluency in Writing. Generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1), 80-98.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire : une approche historique*. Paris: Belin.

- Chevallard, Y., & Johsua, M.-A. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. Suivie de Un exemple d'analyse de la transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cheville, J., & Finders, M. (2007). Defining adolescent and adult writing development: a contest f empirical and federal wills. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text* (pp. 421-433). Erlbaum: Routledge.
- Citelli, A. (Ed.). (2002). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. (4ª ed. Vol. 3). São Paulo: Cortez Editora.
- Coen, P.-F. (2000). *A quoi pensent les enfants quand ils écrivent. Analyse des régulations cognitives et métacognitives en jeu dans une tâche d'écriture assistée par le logiciel AutoéVal*. Thèse de doctorat. Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg, Fribourg.
- Cohen, L., & Manion, Lawrence. (1994). *Research methods in education* (4th ed ed.). London: Routledge.
- Conraux, L. (2001). Traitement de texte et écriture de mémoire à l'université. *Enjeux. Rapports à l'écriture*, 50, 79-90.
- Constant-Berthe, N. (2001). Décrire un pavé en français et en mathématiques: rapports à l'écriture et cadre disciplinaire. *Enjeux. Rapports à l'écriture*, 50, 103-120.
- Coracini, M. J. R. F. (2008). Écriture et identité. *Intercompreensão*, 14, 159-179.
- Cordeiro, G. S., Azevedo, I. C., & Mattos, V. L. (2004). Trabalhando com sequências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventuras de viagens. *Calidoscópio*, 2(1), 29-42.
- Corrêa, M. C. (2005). *Escrita: esse obscuro objecto do desejo*. Tese de Doutorado. São Paulo.
- Correia, M. A. (No prelo). Adolescência e a alunização: as dificuldades da construção identitária. In M. Matos (Ed.), *Jovens e alunos do Ensino Secundário*. Porto: Afrontamento.

- Costa, J. (2008). Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In DGIDC (Ed.), *Actas. Conferência internacional sobre o ensino do Português* (pp. 149-165). Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.
- Costa, J. A., Neto-Mendes, A., Ventura, A., & Azevedo, S. (2007). A frequência de explicações em Portugal – caracterização de um fenómeno que também 'pressiona' a escola. Comunicação oral a aguardar publicação nas respectivas actas; disponível em <http://www2.dce.ua.pt/xplika>: IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação/III Congresso Nacional do Forum Português de Administração Educacional - O Governo das Escolas: os novos referenciais, as práticas e a formação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 12 a 14 de Abril de 2007.
- Costa, M. A. (1996). Se a língua materna não se pode ensinar o que se aprende nas aulas de Português? In M. R. Delgado-Martins, M. I. Rocheta & D. R. Pereira (Eds.), *Formar professores de Português, hoje*. Lisboa: Colibri.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coutinho, M. A. (2005). Géneros de texto e contexto escolar. In APP (Ed.), 6º *Encontro Nacional da Associação de Professores de Português - "Diversidade, diversificação, diferenciação"*.
- Crahay, M. (2007). Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 181-208.
- Crystal, D. (2002). *Language and the internet*. Cambridge: University Press.
- Dabène, M. (2008). Écritures, écrits: un monde contrasté de pratiques et de représentations. In S.-G. Chartrand & C. Blaser (Eds.), *Diptyque 12. Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 7-10). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Dabène, M. (1996). Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural. Hypothèses et choix méthodologiques. In C. Barré-De Miniac (Ed.), *Vers une*

- didactique de l'écriture pour une approche pluridisciplinaire* (pp. 85-99). Paris: De Boeck.
- Dabène, M. (1990). Des écrits (extra)ordinaires. Eléments pour une analyse de l'activité scripturale. *Lidil (Revue de Linguistique et de Didactique des Langues)*. Des écrits (extra)ordinaires, n° 3, 9-26.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Damásio, A. R. (2000). *O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência* (6ª ed ed. Vol. 50). Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. R. (1998). *O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano* (18ª ed ed.). Mem Martins: Europa-América.
- Darras, F., & Delcambre, I. (1989). Ce qu'ils font et ce qu'ils disent: analyse des procédures rédactionnelles d'élèves de seconde. *Recherches. Brouillons, ratures*, 11, 13-52.
- Daune, B. (2007). The evolution of the French field of la didactique de l'écrit (didactics of language practices). Theorizing the teaching practices of writing in the disciplines. [Versão Electrónica]. *L1 – Educational Studies in Language and Literature* © International Association for the Improvement of Mother Tongue Education, 8 (2), 13-34. Retirado em 08-11-2008, de <http://l1.publication-archive.com/public?fn=enter&repository=1&article=203>
- David, J. (2001). Écriture et réécriture extrascolaires: aspects linguistiques et cognitifs. *Repères. Pratiques extra-scolaires de lecture et écriture des élèves*, 23, 33-53.
- Davis, J., & Hill, S. (2003). *The No-Nonsense Guide to Teaching Writing. Strategies, structures, and solutions*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Delcambre, I., & Reuter, Y. (2002a). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques, Images du scripteur et rapports à l'écriture*, 113, 114, 7-28.
- Delcambre, I., & Reuter, Y. (Eds.). (2002b). *Pratiques, Images du scripteur et rapports à l'écriture* n° 113, 114.

- Delgado-Martins, M. R., & Ferreira, H. G. (2006). *Português corrente. Estilos do Português no Ensino Secundário*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Derouet, J.-L. (Ed.). (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Despacho n.º 546/2007, (2007).
- Despacho n.º 5437/2000, 9 Março, (2000).
- Dezutter, O., & Thyron, F. (2001). D'une production écrite au rapport à l'écrit(ure): promesse ou impasse? *Enjeux. Rapports à l'écriture*, 50, 25-38.
- DGIDC (Ed.). (2008). *Actas. Conferência internacional sobre o ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.
- Diallo, M. T. (2005). Pour une étude pédagogique de la structure du récit dans le conte. *Lignes d'écritures*, 31, 15-19.
- Dimenstein, G., & Alves, R. (2004). *Fomos maus alunos* (6<sup>a</sup> ed.). Campinas: Papirus Editora.
- Dionísio, Maria de Lourdes , & Castro, Rui Vieira de. (2005). *O português nas escolas ensaios sobre a língua e literatura no ensino secundário*. Coimbra: Almedina.
- Djaroun, A. (2008a). *Le rapport à l'écriture. Les difficultés langagières. Le cas des étudiants algériens inscrits en première année de licence de français*. Université Stendhal Grenoble 3, Grenoble.
- Djaroun, A. (2008b). Quand les lycéens algériens parlent de leurs pratiques scripturales : enjeux et perspectives didactiques. In *Actes du Colloque des étudiants-chercheurs en Didactique des Langues et Linguistique*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Dolz, Joaquim, Meyer, Jean-Claude, & Journées d'Étude en Didactique du Français. (1998). *Activités métalangagières et enseignement du français actes des Journées d'Étude en Didactique du Français*. Bern: Peter Lang.
- Dormoy, D. (2001). Deux figures de «scripteurs-poètes» ou De quelques questions à la didactique de l'écriture. *Enjeux. Rapports à l'écriture*, 50, 39-52.
- Duarte, I. M. (2001). O Português, na escola, hoje. *Noesis*, n.º 59, 24-26.

- Dubois-Marcoin, D., & Delahaye, C. (2006). En (se) lisant, en (s')écrivait: quels dispositifs d'écriture de soi en tant que sujet lecteur sont possibles dans les pratiques ordinaires de la classe à différents niveaux de notre institution. In M.-F. Bishop & M.-C. Penloup (Eds.), *Repères. L'écriture de soi à l'école* (Vol. 34, pp. 165-184): INRP.
- Dubus, A. (2000). Enquêtes par questionnaire: les valeurs de représentations. In *Les Cahiers Theodile*. Lille 3: Université Charles-de-Gaulle.
- Eco, U. (1998). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas* (7<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Enjeux. Rapports à l'écriture n° 50*. (2001).
- Equipa do Projecto Imagens, (POCTI/CED/45494/2002). (2006). Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue. Texto síntese da investigação desenvolvida (texto policopiado). Universidade de Aveiro.
- Erlich, V., & Lucciardi, J. (2004). Le rapport à l'écrit des étudiants de première année d'université [Versão Electrónica]. *Spirale - Revue de Recherches en Education*, 33, 113-126. Retirado em 24 de Outubro de 2006, de <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/08/36/92/PDF/Erlichspiralesder.pdf>
- Ernaux, A. (1998). J'ai conservé mes rédactions d'élève. *Cahiers pédagogiques. Lire et écrire à la première personne*, 363, 9.
- Fabre, Daniel (Ed.). (1993). *Écritures ordinaires*. Centre Georges Pompidou: Bibliothèque publique d'information.
- Fabre, Daniel, La Soudière, Martin de, & Voisenat, Claudie. (1997). *Par écrit ethnologie des écritures quotidiennes textes réunis par Martin de La Soudière et Claudie Voisenat* (Vol. 11). Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Fabre, C. (1990). *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble: CEDITEL/L'atelier du texte.

- Fabriguet, O. (2002). *De la contrainte à la création : une expérience poétique en classe de 5ème. Mémoire Professionnel PLC2 Lettres Modernes, sous la direction de Mme Barré-De Miniac*. IUFM de Grenoble : Département de Lettres Modernes.
- Ferrand, N. (2002). L'accès à la maîtrise du Lire/écrire en formation d'adultes – L'atelier ECLER – Quand l'écriture personnelle remet l'apprenant au coeur de l'apprentissage. *Lidil (Revue de Linguistique et de Didactique des Langues)*. *Pratiques de lecture et d'écriture : des usages sociaux aux savoirs scolaires*, n° 25.
- Ferrater Mora, J. (1991). *Dicionário de filosofia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Ferreira, P. C. (2005). *A Reformulação do Texto: autocorreção, correção orientada e replanificação* Porto: Edições Asa.
- Fleming, M. (1993). *Adolescência e Autonomia*. Porto: Edições Afrontamento.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fonseca, J. (1989). Ensino da Língua Materna como pedagogia dos discursos. *Diacrítica*, 3-4, 63-77.
- Fórum "Qualidade e Avaliação da Educação", & Conselho Nacional de Educação. (2002). *Qualidade e avaliação da educação [actas do Fórum...]*. Lisboa: Cne.
- Foucault, J. (2006). Interrogations sur la richesse et la diversité des ateliers d'écriture. *Lignes d'écritures*, 33, 4-13.
- Freinet, C. (1976). *O texto livre* (2ª ed.). Lisboa: Dinalivro.
- Frier, C. (2002). Rapport à l'écrit et parcours d'insertion. *Lidil (Revue de Linguistique et de Didactique des Langues)*. *Pratiques de lecture et d'écriture : des usages sociaux aux savoirs scolaires*, n° 25.
- Gagné, Gilles. (1990). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Gajo, L. (1997). Représentations du contexte ou représentations en contexte? Élèves et enseignants face à l'apprentissage de la langue. In M. Matthey (Ed.), *Tranel. Contacts de langues et représentations* (Vol. 27, pp. 9-27). Neuchâtel: Institut de Linguistique - Université de Neuchâtel.

- Galame-Gippet, F., & Penloup, M.-C. (2003). Normes et variations dans les écritures privées à l'école et au lycée. *Le Français Aujourd'hui - Les langues des élèves*, 143, 57-67.
- Garcia-Debanc, C. (1995). La production d'écrits telle qu'on l'enseigne aujourd'hui. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 99, 56-73.
- Garcia-Debanc, C. (1989). De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français. *Pratiques. Ateliers d'écriture*, 61, 29-56.
- Geraldi, J. W. (2004). *A aula como acontecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Geraldi, J. W. (2003a). A complexa construção de um campo de estudos. Subsídios para uma discussão sobre educação linguística. In M. H. A. e. Sá & C. Mello (Eds.), *Educação linguística: configuração e reconfigurações. Seminário promovido pela SPDLL, 5 de Maio de 2003*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa (Editado em CD-ROM).
- Geraldi, J. W. (2003b). A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In M. T. Freitas, S. Jobim e Souza & S. Kramer (Eds.), *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin* (pp. 39 - 56). São Paulo: Cortez Ed.
- Geraldi, J. W. (2003c). A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In Rocha, Gladys & Val, Maria da Graça Costa (Eds.), *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor* (pp. 15-27). Belo Horizonte: Autêntica.
- Geraldi, J. W. (2002). Culturas orais e língua escrita: três retratos três por quatro. *Educação, Sociedade e Culturas*, 18, 105-121.
- Geraldi, J. W. (1997). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Geraldi, J. W. (1991). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ghiglione, R., & Matalon, Benjamin. (2005). *O inquérito teoria e prática* (4ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Giordani, V. (2004). *Comment faire évoluer les représentations de la langue à l'école ? Mémoire Professionnel PLC2 sous la direction de Catherine Brissaud*. IUFM de Grenoble : Département de Lettres Modernes.



- Glassner, Barry, & Moreno, Jonathan D. (1989). *The qualitative-quantitative distinction in the social sciences* (Vol. 112). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gomes, H. S. M. L. (2006). *Reescrita colaborativa: da interação ao reflexo na escrita individual*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Gómez, J. A. C., & Cartea, P. A. M. (1995). A perspectiva ecológica: referências para o conhecimento e a prática educativa. In Carvalho, Adalberto Dias de (Ed.), *Novas Metodologias em Educação* (Vol. 8, pp. 135-169). Porto: Porto Editora.
- Goody, J. (1988a). *Domesticação do pensamento selvagem* (Vol. 93). Lisboa: Editorial Presença.
- Goody, J. (1988b). *The logic of writing and the organization of society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris: Minuit.
- Grabe, W., & Kaplan, R. (1997). *Theory and Practice of Writing*. London: Longman.
- Graça, L., & Pereira, L. A. (2008). Como ensinar os alunos a escrever? Do que o professor de português já faz ao que pode vir a fazer? In I. Cardoso, E. Martins & Z. Paiva (Eds.), *Actas do Colóquio "Da Investigação à Prática: Interações e Debates"*. Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro.
- Graça, L., & Pereira, L. A. (2007). *O trabalho do professor com o ensino da escrita do texto de opinião*. Comunicação apresentada em 16.º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Graça, L., & Pereira, L. A. (2006). *Écrire ensemble pour mieux réécrire*. *Caracteres*, 24.
- Graça, L., & Pereira, L. A. (2005a). Inovar no ensino da escrita. Algumas determinantes de sucesso no ensino da língua. *Palavras*, 28, 49-61.
- Graça, L., & Pereira, L. A. (2005b). *Inovar para não excluir - algumas determinantes de sucesso no ensino da língua*. Comunicação apresentada em IV Taller

- Internacional "Innovación Educativa - Siglo XXI" -- "Por un perfil humanista y de cultura integral en las nuevas generaciones", Las Tunas, Cuba.
- Grawitz, M. (1996). *Méthodes des sciences sociales* (10<sup>ème</sup> ed ed.). Paris: Dalloz.
- Groupe EVA. (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. Paris: Hachette.
- Groupe EVA. (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire des fiches pour faire la classe cycles II et III*. Paris: Hachette.
- Guasch, O. (2000). La Expresión Escrita. In U. R. Bikandi (Ed.), *La enseñanza de segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.
- Guernier, M.-C. (2004). Lectures scolaires/extra-scolaires. Quel jeu? In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispail (Eds.), *La littéracie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 305-318). Paris: L'Harmattan.
- Guibert, R. (2001). Mille contraintes. *Enjeux. Rapports à l'écriture*, 50, 53-67.
- Guimarães, A. M. d. M. (2005). Reflexões sobre propostas de didatização de gênero. Comunicação Oral. Texto policopiado. Brasília: IV Congresso Internacional da ABRALIN, realizado de 17 a 19 de Fevereiro de 2005.
- Guimarães, A. M. d. M. (2004). Desenvolvimento de narrativas e o processo de construção social da escrita. *Calidoscópio*, 2(2).
- Guimarães, A. M. d. M., & Pereira, L. A. (2006). Producing written texts in socially diverse environments: reflections upon making genres teachable. Comunicação Oral. Antuérpia: Sig Writing 10th International Conference of the Earli Special Interest Group On Writing.
- Guskey, Thomas R., & Huberman, Michael. (1995). *Professional development in education new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Gwenaëlle, D. (2003). *L'apprentissage de la dissertation en 1ère stt. Mémoire Professionnel Lettres Classiques, sous la direction de Mme Barré-De Miniac*. IUFM de Grenoble : Département de Lettres Modernes.
- Hachet, P. (2003). Quelques enjeux psychiques de l'écriture adolescente. *Lignes d'écritures*, 27.

- Halté, J.-F. (2006). Entre enseignement et acquisition : problèmes didactiques en apprentissage du langage [Versão Electrónica]. *Mélanges CRAPEL* 29. Retirado em 4 de Setembro de 2006, de [http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article\\_melange.php3?id\\_article=300](http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=300)
- Halté, J.-F. (1989). Savoir écrire - savoir faire. *Pratiques*, 61, 3-27.
- Hayes, J. R. (2008). A Framework for Studying Writing Development. Comunicação oral. Santa Barbara: Writing Research Across Borders, 22-24 February 2008.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In Levy, C. Michael & Ransdell, Sarah (Eds.), *The science of writing theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In W. Gregg, e Steinberg, E. (Ed.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hill, C. E., Thompson, B. J., & Williams, E. N. (1997). "A Guide to Conducting Consensual Qualitative Research". *The Counseling Psychologist*, 25(4), 517-572.
- Hill, M. M., & Hill, Andrew,. (2005). *Investigação por questionário* (2ª ed rev. e corrigida ed.). Lisboa: Sílabo.
- Huynh, J.-A. (2005). Écriture d'invention, représentations et effets didactiques. *Pratiques. L'écriture d'invention*, 127-128, 45-59.
- Izier, C. (2004). *La lente maturation d'un récit au fil des réécritures. Le récit d'un souvenir intense dans une lettre à un intime*, *Mémoire Professionnel PLC2 Lettres Classiques, sous la direction de Mme Barré-De Miniac*. IUFM de Grenoble : Département de Lettres Modernes.
- Jolibert, Josette. (1994a). *Formando crianças produtoras de textos* (B. C. M. trad. Walkiria M. F. Settineri, Trans.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Jolibert, Josette. (1994b). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris: Hachette.

- Júdice, N. (2004). Produção de textos escritos: dificuldades no contexto brasileiro. *Palavras*, 26, 19-23.
- Koehler, D. B., Nidegger, C., Revaz, N., Riesen, W., & Wirthner, M. (2001). Enseignement et apprentissage de la production écrite en 6e année: des discours aux pratiques. *Le point sur la recherche. Bulletin d'information*.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Lafont-Terranova, J. (2008). Travailler conjointement l'investissement de l'écriture et les conceptions de l'écriture du sujet-écrivain. In S.-G. Chartrand & C. Blaser (Eds.), *Diptyque 12. Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 25-42). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Lafont-Terranova, J. (1999). *Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture. Analyse de pratiques sur plusieurs terrains. Vol. I e II* Lille: ANRT Diffusion - Atelier nationale de reproduction des thèses.
- Lafont-Terranova, J., & Colin, D. (2002). Les enseignants de collège et l'écriture: des déclarations aux représentations. *Pratiques. L'écriture et son apprentissage*, 115-116, 167-180.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Lahire, B. (2004). *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável* (R. A. Vasques & S. Goldfeder, Trans.). São Paulo: Átila.
- Lahire, B. (1999). La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs. *Education et Sociétés*, 4(2).
- Lahire, B. (1996). Inégalités, partages, spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit. De l'école élémentaire aux pratiques en milieux populaires. In C. Barré-De Miniac (Ed.), *Vers une didactique de l'écriture pour une approche pluridisciplinaire* (pp. 115-128). Paris: De Boeck.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

- Lahire, B., & Johsua, S. (1999). Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Johsua, professeur à l'Université d'Aix-Marseille II, didacticien des sciences et des mathématiques. *Education et Sociétés*, 4(2), 29-56.
- Lammertyn, P. (2000). La sollicitation de l'imaginaire dans l'écriture de récits: intérêts et problèmes. *Repères. Diversité narrative*, n° 21, 53-77.
- Lancastre, R. (2004). Novas formas de escrita. *Xis*, 12 de Junho.
- Lee, R. M., & Freitas, Eduardo de. (2003). *Métodos não interferentes em pesquisa social trad. de Eduardo de Freitas* (Vol. 55). Lisboa: Gradiva.
- Lei n° 67/98 de 26 de Outubro, "Lei da Protecção de dados pessoais",
- Lejeune, P. (2006). «Cette nappe d'écriture souterraine...». In M.-F. Bishop & M.-C. Penloup (Eds.), *Repères. L'écriture de soi à l'école* (Vol. 34, pp. 13-20).
- Lejeune, P. (1989). «Cher cahier...». *Témoignages sur le journal personnel*. Paris: Gallimard.
- Lèmery, J. (1998). L'émergence du je. *Cahiers pédagogiques. Lire et écrire à la première personne*, 363, 26-27.
- Lenhart, A., Arafeh, S., Smith, A., & Macgill, A. (2008). *Writing, Technology and Teens. Pew Internet & American Life Project*. Retirado, de [http://www.pewinternet.org/PPF/r/247/report\\_display.asp](http://www.pewinternet.org/PPF/r/247/report_display.asp) (consultado em 26 de Novembro de 2008).
- Letria, J. J. (2001). *Fazer Leitores... e Escritores*. Lisboa: Garrido Editores.
- Lewis, I. R., & Munn, Pamela. (1997). *So you want to do research! a guide for beginners on how to formulate research questions* (2nd ed ed. Vol. 136). Edinburgh: Scre.
- Lidil (Revue de Linguistique et de Didactique des Langues)*. *Des écrits (extra)ordinaires*, 3. (1990).
- Lomas, C. (2003). A educação linguística e literária e a aprendizagem das competências comunicativas. In C. Lomas (Ed.), *O Valor das Palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 13-24). Porto: Edições Asa.
- Lopes, J. T. (1997). *Tristes escolas. Práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Afrontamento.

- Loureiro, M. J. d. M. N. (2007). *Construção do discurso argumentativo num contexto de eLearning no ensino superior*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- MacArthur, C. A. (No prelo). Technology and Struggling Writers: A Review of Research. *British Journal of Educational Psychology*.
- Mahiddine, S. (2003). *Place de la créativité dans l'enseignement de l'écriture : créativité et cohérence textuelle*, Mémoire Professionnel PLC2 Lettres Modernes, sous la direction de Mme Barré-De Miniac. IUFM de Grenoble : Département de Lettres Modernes.
- Maingain, S., & Dufays, J.-L. (2001). Propositions pour un modèle variationniste des compétences rédactionnelles. *Enjeux. Rapports à l'écriture*, 50, 11-23.
- Mallet, C. (2002). *L'apport du brouillon dans les écrits personnels en classe de troisième: projection et distance dans l'écriture autobiographique*. Mémoire Professionnel PLC2 Lettres Modernes, sous la direction de Mme Barré-De Miniac. IUFM de Grenoble : Département de Lettres Modernes.
- Marado, M. C. (2008). *Meus alunos, Meus amores*: Padrões Culturais Editora.
- Marquilhas, R. (2006). Escrita compulsiva. *Pontos nos ii*,
- Martin-Garin, M. (2001). *Produire des textes argumentatifs en seconde. Exploration de nouvelles pistes didactiques*, Mémoire Professionnel PLC2 Lettres Modernes, sous la direction de Mme Barré-De Miniac. IUFM de Grenoble : Département de Lettres Modernes.
- Martinand, J.-L. (2007). Didáctica e didáticas. Esboço problemático. In A. Estrela (Ed.), *Investigação em Educação - Teorias e Práticas (1960-2005)/Colóquio "Para um Balanço da Investigação em Educação"* (pp. 147-167). Lisboa: EDUCA | Unidade de I&D de Ciências de Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Martins, M. A. (2007). Literacy practises in kindergartens and conceptualisations about written language among Portuguese preschool children. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 7(3), 147-171.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd ed.). London: Sage Publications.

- Matencio, M. d. L. M. (2007). *Leitura, Produção de textos e a Escola* (4ª ed.). Campinas: Mercado de Letras.
- Matencio, M. d. L. M. (2002). Abordagens do discurso e formação de professores de Português. In *Anais do II Simpósio sobre Análise do Discurso*. Minas Gerais: UFMG (editado em Cd-Rom).
- Matos, M. (No prelo). O Projecto JOVALES e a dupla crise do Ensino Secundário. In M. Matos (Ed.), *Jovens, alunos e relação com a escrita*. Porto: Afrontamento.
- Matthey, M. (Ed.). (1997). *Tranel. Contacts de langues et représentations* (Vol. 27): Institut de Linguistique - Université de Neuchâtel.
- Medeiros, D. (2005). *A Escola, os Livros e os Afectos. Apontamentos da vida de um estudante*. Porto: Profedições.
- Meirieu, P. (1998). Accès à la parole et accès au récit. *Cahiers pédagogiques. Lire et écrire à la première personne*, 363, 10-12.
- Melo, S. M. M. (2006). *Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilíngues em chat*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Menezes, I., & Sá, C. M. (2004). Representações de alunos e professores sobre a interacção leitura-escrita. *Intercompreensão*, 11, 61-70.
- Meur, Y. L. (2003). Écrire à l'université: réflexions sur une pratique. *Perspectives documentaires en Education. L'écriture entre recherche et formation*, 58, 55-59.
- Ministério da Educação. (2004). *Provas de aferição do Ensino Básico. 4º, 6º e 9º Anos. Análise Comparativa (2001-2003). Língua Portuguesa. Matemática. Relatório Nacional*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2003). Os Números da Educação no Recenseamento [Versão Electrónica]. Retirado em 09/09/2005, de <http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/destaque/recenseamento03.asp>
- Ministério da Educação. (2002). *Programa de Português 10º, 11º e 12º anos*. Lisboa: DES.

- Ministério da Educação. (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2001b). *Provas de aferição do Ensino Básico. 4º e 6º Anos. 2001. Língua Portuguesa. Matemática. Relatório Nacional*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2000). *Provas de aferição do Ensino Básico. 4º Ano. 2000. Língua Portuguesa. Matemática. Relatório Nacional*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1998). *Programa Língua Portuguesa. Plano de organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico 3º ciclo. Volume II (6ª ed.)*. Lisboa: DEB.
- Ministério da Educação. (1997a). *Desenvolver a Linguagem escrita*. Lisboa: Departamento de Educação Básica em colaboração com os Centros de Formação de Associação de escolas.
- Ministério da Educação. (1997b). *Reflectir sobre a linguagem escrita*. Lisboa: Departamento de Educação Básica em colaboração com os Centros de Formação de Associação de escolas.
- Ministério da Educação. (1991a). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico 3º Ciclo. Volume I*. Lisboa: DGEBS.
- Ministério da Educação. (1991b). *Programa Língua Portuguesa. Plano de organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico 1º ciclo. Volume II*. Lisboa: DGEBS.
- Ministério da Educação. (1991c). *Programa Língua Portuguesa. Plano de organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico 2º ciclo. Volume II*. Lisboa: DGEBS.
- Ministério da Educação. (1991d). *Programa Língua Portuguesa. Plano de organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico 3º ciclo. Volume II*. Lisboa: DGEBS.
- Ministério da Educação, & Direcção-geral Inovação Desenvolvimento Curricular. (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Documento orientador*. Lisboa: M.E.: DGIDC.
- Ministério da Educação, & Gabinete de Avaliação Educacional. (2007). *Relatório nacional sobre os resultados das Provas de Aferição*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.



- Ministério da Educação, & GIASE. (2004). *Ano escolar 2004/05. Estatísticas preliminares. Estatísticas oficiais*. Lisboa: GIASE.
- Ministério da Educação, & PRODEP III. (2004). *Vamos escrever. Projectos de escrita interactiva*. Cd-rom.
- Ministério da Educação, Seixas, J., Pascoal, J., Coelho, M. d. C., Campos, M. J., Grosso, M. J., et al. (2002). *Programa Língua Portuguesa 10º, 11º e 12º anos Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: DES.
- Miranda, F. (2005). Géneros não escolares em sala de aula. In APP (Ed.), *6º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português – “Diversidade, diversificação, diferenciação”*. Lisboa.
- Mosconi, N. (2008). Rapport au savoir: approche socio-clinique (Compte-rendu de la conférence au séminaire IUFM) [Versão Electrónica]. Retirado em 16 de Outubro de 2008, de <http://www.dijon.iufm.fr/IMG/pdf/colloque.pdf>
- Myhill, D., & Jones, S. (2006). *Children's perspectives on their revision processes during writing*. Comunicação apresentada em SIG Writing 2006, Belgium.
- Negro, I., Louis-Sydney, M., & Chanquoy, L. (2006). Improving self-questioning: A study of text revision in 3rd and 5th grades. Comunicação oral. Texto policopiado. Antuérpia: SIG Writing 10th International Conference of the Earli Special Interest Group on Writing, 20-22 de Setembro. .
- Neumayer, O., & Neumayer, M. (2004). *Animer un atelier d'écriture. Faire de l'écriture un bien partagé* (2ª ed.). Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- Nicholson, H. (2005). As palavras atraíam-me. *Correio da Educação* nº 239, 21 de Novembro.
- Oliveira, A. L., & Ançã, M. H. (2008). 'I speak 5 languages': From Plurilingual Identity to Plurilingual Awareness – bridging the gap. Comunicação oral: 9th International Conference of the Association for Language Awareness, realizada na Universidade de Hong Kong, China, 26 a 29 de Junho.
- Oliveira, A. L., Faneca, R. M., & Ferreira, T. (2007a). Integrar em Língua Portuguesa: considerações finais do Projecto 'Aproximações à Língua Portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal'. In

- M. H. Ançã & T. Ferreira (Eds.), *Actas do Seminário 'Língua Portuguesa e Integração'*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Leip / CIDTFF (editado em CD-Rom).
- Oliveira, A. L., Faneca, R. M., & Ferreira, T. (2007b). 'A Minha Pátria (Não) é a Língua Portuguesa' - representações de aprendentes ucranianos, chineses e cabo-verdianos. In M. P. A. Barca, A. Porto, B. D. d. Silva & L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. Número extraordinário da Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación* (pp. 1898-1932). Coruña: Universidade da Coruña (editado em CD-Rom).
- Oliveira, A. L., Ferreira, T., & Ançã, M. H. (2008). Gestão intercultural em aula de PL2: o caso de aprendentes eslavos. Comunicação oral: Colóquio Didáctica das Línguas-Culturas - Implicações didácticas da Interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras, Universidade do Minho, 4 e 5 de Abril.
- Oliveira, H. J. C. d. (1993). *Gramática da comunicação*. Aveiro: Fedrave.
- Olson, D. R. (2006). Littérature, scolarisation et cognition. Quelques implications de l'anthropologie de Jack Goody. *Pratiques. La Littérature autour de Jack Goody* n° 131-132, 83-94.
- Orna, E., & Stevens, Graham. (1999). *Managing information for research*. Buckingham: Open University Press.
- Pacheco, J. (2000). *Quando eu for grande, quero ir à Primavera*. Porto: Profedições.
- Pacotte, E. (2000). *La rédaction d'un récit est-elle un moyen pour les élèves de s'approprier les outils d'analyse du texte littéraire ? Mémoire Professionnel PLC2 Lettres Classiques sous la direction de M. Quet*. IUFM de Grenoble : Département de Lettres Modernes.
- Pagez-Droin, V. (2000). *Les marines poétiques : lorsque écrire aide à lire. Mémoire Professionnel PLC2 Lettres Modernes, sous la direction de Mme Barré-De Miniac*. IUFM de Grenoble : Département de Lettres Modernes.

- Paiva, Z. (2008). *O Ensino do Português como Instrumento de Formação para a Cidadania na Educação de Adultos*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pedras, M. F. C. (2002). *A escrita telemática síncrona. Características e implicações para o ensino-aprendizagem do Português*. Dissertação de Mestrado em Educação, Especialidade em Supervisão Pedagógica do Ensino do Português. Universidade do Minho, Braga.
- Penloup, M.-C. (2008a). L'écriture extrascolaire, indice du rapport à l'écriture des apprenants. L'exemple de l'alternance codique dans les écrits personnels. In S.-G. Chartrand & C. Blaser (Eds.), *Diptyque 12. Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 43-59). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Penloup, M.-C. (2006a). Journaux intimes de jeunes enfants. Enjeux didactiques d'une analyse de l'écriture de soi hors école. In M.-F. Bishop & M.-C. Penloup (Eds.), *Repères. L'écriture de soi à l'école* (Vol. 34, pp. 65-84): INRP.
- Penloup, M.-C. (2006b). Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques. In J. Lafont-Terranova & D. Colin (Eds.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivant. Actes de la journée d'études du 13 mai 2005* (pp. 81-104). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Penloup, M.-C. (2005). De l'incidence de l'écriture d'invention sur le statut de l'écriture des élèves. *Pratiques. L'écriture d'invention*, 127-128, 133-142.
- Penloup, M.-C. (2002). La copie de loisir. *Lidil (Revue de Linguistique et de Didactique des Langues)*. *Pratiques de lecture et d'écriture : des usages sociaux aux savoirs scolaires*, n° 25.
- Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire: essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur "ordinaire"*. Paris: Didier.
- Penloup, M.-C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens: des constats aux perspectives didactiques*. Paris: ESF.

- Penloup, M.-C. (Ed.). (2008b). *Les connaissances ignorées. Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. Paris: INRP.
- Pereira, A. (2007a). Oficina de escrita em Português: experiências e resultados. In L. A. Pereira & A. Moreira (Eds.), *Oficinas de Escrita no Ensino de Línguas. Actas do 1º Encontro Nacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores. Para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. A. (2005a). Escrita e trabalho na escola. Comunicação oral (Transcrição da comunicação). Porto: FPCE.
- Pereira, L. A. (2005b). O Desenvolvimento de uma Competência (Textual) Narrativa. In F. Azevedo (Ed.), *Língua materna e literatura infantil para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel.
- Pereira, L. A. (2005c). O Ensino da escrita na escola: Um objecto Plural. In J. A. Carvalho, L. Barbeiro, A. Silva & J. Pimenta (Eds.), *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios. Actas do II encontro de reflexão sobre o ensino da escrita* (pp. 55-67). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Pereira, L. A. (2005d). Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la? In M. d. L. Dionísio & R. V. d. Castro (Eds.), *O Português nas Escolas, Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário* (pp. 133-147). Coimbra: Almedina.
- Pereira, L. A. (2004a). Des discours sur les pratiques aux pratiques d'enseignement. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispail (Eds.), *La littéracie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 319-333). Paris: L'Harmattan.
- Pereira, L. A. (2004b). Imagem da escrita de docentes do ensino básico. Para uma (re)definição do papel do professor que ensina a escrever. In *Actas VIII Congreso Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 133-145). La Habana.

- Pereira, L. A. (2004c). Ler e escrever na escola «primeira» (ou como) de pequenino se pode ser leitor e escritor de textos. *Calidoscópio* 2, 99-115.
- Pereira, L. A. (2004d). A língua escrita no(s) 1º(s) ciclo(s) do Ensino Básico. Para uma definição de esquemas didáticos em ensino da produção de escritos e leitura. *Intercompreensão*, 11, 49-59.
- Pereira, L. A. (2004e). O trabalho com a leitura e a escrita na Escola Básica - entre os (meros) exercícios escolares e uma (autêntica ) formação de leitores e produtores de textos. *Palavras*, 25, 25-36.
- Pereira, L. A. (2004f). O trabalho com a leitura e a escrita na Escola Básica – entre os (meros) exercícios escolares e uma (autêntica) formação de leitores e produtores de textos. *Palavras*, 25, 25-36.
- Pereira, L. A. (2003a). Ler e Escrever, na Escola, com as Crianças. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Eds.), *Leitura, Literatura Infantil, Ilustração – Investigação e Prática docente* (pp. 25-31). Braga: Centro de Estudos da Criança.
- Pereira, L. A. (2003b). Para uma Didáctica da Escrita no Ensino Básico – Pressupostos, Teses e Condições de Possibilidade. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa & P. Mendes (Eds.), *Didácticas e Metodologias de Educação – Percursos e Desafios* (pp. 109-116). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, L. A. (2003c). Para uma Didáctica da Escrita no Ensino Básico: teses, pressupostos e condições de possibilidade. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa & P. Mendes (Eds.), *Didácticas e Metodologias da Educação – Percursos e Desafios* (pp. 109-116). Évora: Universidade de Évora.
- Pereira, L. A. (2003d). A produção escrita tal como se pensa – alguns dados de um inquérito. In Cristina Mello, et al. (Ed.), *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*, *Actas do I Encontro Nacional da SPDLL*. Coimbra: Pé de Página Editores.
- Pereira, L. A. (2002a). Aprender a escrever e trabalho do sujeito. De fio a pavio na construção da razão gráfica. *Aprender*, 26, 49-54.

- Pereira, L. A. (2002b). *Das palavras aos actos. Ensaaios sobre a escrita na escola* (Vol. 22). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pereira, L. A. (2002c). *Para uma Didáctica Textual – tipos de texto/tipos de discurso e ensino do Português*. Aveiro: Cifop.
- Pereira, L. A. (2002d). Texto de apoio às aulas teóricas da disciplina de Didáctica da Língua Portuguesa – “A «sequência didáctica» enquanto dispositivo orientador do currículo em Língua Materna”.
- Pereira, L. A. (2001a). A formação de professores para o ensino da escrita. Inês Sim-Sim (org.). *A formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Cadernos de Formação de Professores*, 2, 35-49.
- Pereira, L. A. (2001b). Os excluídos da Escrita Escolar. Outras razões para o João(zinho) (não) saber escrever. *Educação, Sociedade e Culturas*, 15, 99-115.
- Pereira, L. A. (2001c). Viver a Escrita em Português. *Noesis*, nº 59, 41-44.
- Pereira, L. A. (2000a). *Escrever em português. Didácticas e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Pereira, L. A. (2000b). A mudança no ensino da escrita: diversificar sem dispersar. In *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura* (pp. 1087-1097). Coimbra: Almedina.
- Pereira, L. A. (2000c). Sequência didáctica. In Lamas, Estela Pinto Ribeiro (Ed.), *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica* (pp. 439-440). Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. A. (1999). (Alguns) temas e problemas da (Investigação em) Didáctica da Escrita. *Anais da UTAD. Revista de Letras* 4, 10, 335-349.
- Pereira, L. A., & Albuquerque, F. (2005). Le texte littéraire à l'école primaire au Portugal: programmes, projets, théories e pratiques. *Repères*, 32, 123-158.
- Pereira, L. A., Aleixo, C., Cardoso, I., & Graça, L. (2009). The teaching and learning of writing in Portugal: The case of a research group. In C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. M. Rogers & A. Stansell (Eds.), *Traditions of Writing Research*. Oxford, UK: Routledge.
- Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar ... a escrita no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Areal Editores.

- Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2002). *Como abordar ... a produção de textos escritos*. Lisboa: Areal Editores.
- Pereira, L. A., & Barbeiro, L. F. (No prelo). A revisão textual acompanhada como estratégia de ensino da produção escrita. In A. Spinillo (Ed.), *A revisão textual por crianças*. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco.
- Pereira, L. A., & Cardoso, I. (No prelo). Jovens, alunos e relação com a escrita. In M. Matos (Ed.), *Jovens e alunos do Ensino Secundário*. Porto: Afrontamento.
- Pereira, L. A., Cardoso, I., & Graça, L. (No prelo). Contributions for the definition of the field of the Didactics of Writing, in L1, in Portugal. Research and action in the first stages of basic education. *L1 Educational studies in language and literature*.
- Pereira, L. A., & Graça, L. (2007). Da conceptualização do contexto de produção e da sua produtividade na Didáctica da Escrita. In A. M. Guimarães, Coutinho, M. A., Machado, A. R. (Ed.), *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras.
- Pereira, L. A., & Graça, L. (2005). Interacção e mediação didáctica de géneros discursivos no ensino da escrita. In *Actas do III Colóquio Nacional de Filosofia da Linguagem. Congresso Internacional Linguagem e Interacção*. Porto Alegre: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Editado em CD-ROM).
- Pereira, L. A., & Moreira, A. (Eds.). (2007). *Oficinas de Escrita no Ensino de Línguas. Actas do 1º Encontro Nacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Pereira, L. A., Pinho, A., & Loureiro, M. J. (2005). Relação com a escrita de futuros professores de línguas. In *V Congresso Internacional de Educação: a educação nas fronteiras do humano, 31 de Agosto a 2 de Setembro*. Porto Alegre: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Editado em CD-ROM).
- Pereira, L. A., & Pinto, M. (2006). *Escrever para aprender: Experiências didácticas*. Comunicação apresentada em III Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria.

- Pereira, S. C. F. (2007b). *Efeitos da sequência didáctica em textos escritos no 1º Ciclo do Ensino Básico – O Relato. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro, Aveiro.*
- Petitjean, A. (2006). Didactique du Français et engagement. *Enjeux – Revue de formation continuée et de Didactique du Français. Enseignement et engagement*, 66.
- Petitjean, A. (2005). Écriture d'invention au lycée et acquisition de savoir et de savoir-faire. *Pratiques. L'écriture d'invention*, 127-128, 75-96.
- Pinho, A. d. S. d. (2008). *Organização do texto argumentativo escrito em ambiente de b-learning*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Pinto, A. D., & Miranda, C. (2004). A edição de texto como actividade centrada na disciplina de Português: uma proposta didáctica. *Palavras*, 26.
- Pinto, S. M. A. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro Aveiro.*
- PISA, Ministério da Educação, & Gabinete de Avaliação Educacional. (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000. Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: Ministério da Educação: Gabinete de Avaliação Educacional ([http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro\\_relatorio\\_nacional.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro_relatorio_nacional.pdf)).
- Plane, S. (2003). La Didactique du français, témoin et acteur de l'évolution du questionnement sur l'écriture et son apprentissage. *Repères. L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, n° 26/27.
- Pliássova, I. V. (2005). *Manifestações da consciência (meta)linguística na escrita escolar*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Pratiques, L'écriture et son apprentissage* n° 115, 116. (2002).
- Pratiques. L'écriture d'invention* n° 127-128. (2005).
- Pratiques. La Littératie autour de Jack Goody* n° 131-132. (2006).



- Querido, G. (2005). Hot Potatoes - Ferramenta Facilitadora da Pedagogia Diferenciada. In APP (Ed.), *6º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português – “Diversidade, diversificação, diferenciação”*.
- Rayou, P. (2000). L'enfant au centre. Un lieu «pédagogiquement» correct. In J.-L. Derouet (Ed.), *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Rebelo, D., & Atalaia, Lucinda. (2000). *Para o ensino e aprendizagem da língua materna* (2ª ed. Vol. 45). Lisboa: Livros Horizonte.
- Rei, José Esteves. (1998). Práticas escolares actuais de produção de textos e seus agentes. Estudo de opinião sobre a escrita no final do Ensino Secundário. In Castro, Rui Manuel Costa Vieira de, Sousa, Maria de Lourdes Dionísio de & Encontro da Associação Portuguesa de Linguística (Eds.), *Linguística e educação* (pp. 135-156). Lisboa: Colibri.
- Repères. *Pratiques extra-scolaires de lecture et écriture des élèves n.º 23*. (2001).
- Repères. *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école n.º 15*. (1997).
- Reuter, Y. (2006a). Didactique et engagement(s). *Enjeux – Revue de formation continuée et de Didactique du Français. Enseignement et engagement*, 66.
- Reuter, Y. (2006b). A propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. *Pratiques. La Littératie autour de Jack Goody n° 131-132*, 131-154.
- Reuter, Y. (2004). Analyser la discipline: quelques propositions. *La lettre de l'Association (Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français)*, 35, 5-12.
- Reuter, Y. (2001). La «prise en compte» des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture: problèmes et enjeux. *Repères. Pratiques extrascolaires de lecture et écriture des élèves*, 23, 9-31.
- Reuter, Y. (1996a). De la rédaction à une didactique de l'écriture? In C. Barré-De Miniac (Ed.), *Vers une didactique de l'écriture pour une approche pluridisciplinaire* (pp. 51-69). Paris: De Boeck.
- Reuter, Y. (1996b). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris: Esf.

- Rey, C. (2002). Rapport à l'écrit des élèves d'une classe de CIPPA. *Lidil (Revue de Linguistique et de Didactique des Langues)*. *Pratiques de lecture et d'écriture : des usages sociaux aux savoirs scolaires*, n° 25.
- Ribas, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.
- Richard, L. (2002). *Introducing N6. A workshop handbook*. Doncaster Victoria: QSR International.
- Rijlaarsdam, G., Bergh, H. v. d., & Couzijn, M. (1996). *Theories, models and methodology in writing research*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Rijlaarsdam, G., Bergh, H. v. d., & Couzijn, M. (Eds.). (2004). *Effective Learning and Teaching of Writing. A Handbook of Writing in Education*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Rinck, F. (2002). Construction didactique de la variation à travers l'approche d'un roman dans une classe de cycle 3. *Lidil (Revue de Linguistique et de Didactique des Langues)*. *Pratiques de lecture et d'écriture : des usages sociaux aux savoirs scolaires*, n° 25.
- Ríos, I. (2008). Instrumentos para enseñar a leer y escribir. *Aula de Innovación Educativa*, 175, 39-43.
- Ríos, I. (1999). *Les intervencions de la mestra en el procés de planificació oral del text escrit*. Tese de Doutoramento, Universitat Jaume I, Castelló.
- Rocha, Gladys, & Val, Maria da Graça Costa. (2003a). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rocha, F. M. d. C. (2007). *A produção de textos dramáticos na educação básica: um estudo com alunos do 4º ano*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Rocha, G., & Val, M. d. G. C. (2003b). O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto - o sujeito-autor* (Vol. 10). Belo Horizonte: Autêntica.
- Rocha, M. N. (1990). Avaliação formativa no ensino/Aprendizagem de uma língua. *Inovação*, n° 4.

- Rochex, J.-Y. (1998). *Le sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité* (2ème ed.). Paris: PUF.
- Rochex, J.-Y. (1996). Lectures, écriture et travail du sujet : des papiers pour quelle identité? *Le Français Aujourd'hui. Interactions : dialoguer, communiquer*, n° 113.
- Rojo, L. M. (2003). Escola e diversidade linguística: o direito à diferença. In C. Lomas (Ed.), *O Valor das Palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 225-235). Porto: Edições Asa.
- Roldão, M. d. C. (2005). Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem no ensino superior, comunicação oral (Texto policopiado) adaptada a partir de Roldão, Maria do Céu (2005). "Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem." Suplemento de *En direct de l'APPF*. Aveiro: Workshop Competências e Avaliação, 12 de Outubro.
- Rossignol, I. (1995). Apprendre à écrire hors de l'école: qu'attendent les participants adultes aux ateliers d'écriture dans les années 1990? *Etudes de Linguistique Appliquée*, 99, 106-113.
- Rowe, D. W. (2007). Development of writing. Abilities in Childhood. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text* (pp. 401-419). Erlbaum: Routledge.
- Ruellan, F. (2002). Évolution du rapport au texte et à l'écriture dans une démarche de travail en projet. *Pratiques, Images du scripteur et rapports à l'écriture*, 113, 114, 154-190.
- Ruellan, F. (2000). Un dispositif pour accompagner l'émergence du sujet écrivain. In L. Collès (Ed.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant. Actes du Colloque de Louvain-la-Neuve* (pp. 389-392). Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Sá, C. M. (2006). Uma experiência de investigação-acção: trabalhar a compreensão e expressão escrita a partir da banda desenhada. *Palavras*, 30, 33-41.
- Sá, C. M., Ferreira, L., Queirós, A. P., & Silva, A. (2007). Uma experiência de investigação-acção: desenvolvimento de competências transversais em

- compreensão e produção escrita. In L. A. Pereira & A. Moreira (Eds.), *Oficinas de Escrita no Ensino de Línguas. Actas do 1º Encontro Nacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Sá, C. M., & Martins, E. (Eds.). (2008). *Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas. Actas do Seminário 2008*. Aveiro: UA: DDTE.
- Sampaio, Carlos. (2005, 5 de Maio). Escrita tatuada. *Público*,
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Santana, I. (2003). A construção social da aprendizagem da escrita. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 19, 6-32.
- Sawaya, S. M. (2005). Práticas de leitura e de escrita entre as crianças na pobreza urbana [Versão Electrónica]. Retirado em 05/01/2005, de <http://www.hottopos.com/videtur18/sandra.htm>
- Schmidt, A., & Araújo e Sá, H. (2007). A dimensão afectiva no ensino de línguas estrangeiras. Comunicação oral. Aveiro: LALE - DDTE.
- Schneuwly, B. (2008). Le rapport à l'écrit: une notion - deux dimensions en interaction dynamique. In S.-G. Chartrand & C. Blaser (Eds.), *Diptyque 12. Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 129-138). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Schneuwly, B. (2002). L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la Didactique. Éléments de synthèse. *Pratiques, L'écriture et son apprentissage n° 115*, 116, 237-246.
- Schneuwly, B. (1998). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, Novembre 1993)* (pp. 155-173). Paris: Peter Lang.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B., Dolz, J., & et al. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola* (R. Rojo & G. Cordeiro, Trans.). Campinas: Editora Mercado de Letras.

- Schneuwly, B., & Thévenaz-Christen, T. (Eds.). (2006). *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Sedola, D. (2000). « *Décris-moi un volcan* » *Approche de la description par l'interdisciplinarité. Mémoire Professionnel sous la direction de Marielle Rispaïl*. IUFM de Grenoble : Département de Lettres Modernes.
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2007). *Relatório de Atividades 2007. Imigração, fronteiras e asilo*. Retirado,
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2006). *Relatório de Atividades. Imigração, fronteiras e asilo*. Retirado,
- Silva, A. M. P. F. d. (2007). *Escrever em oficinas de texto dramático. Tese de Mestrado*. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Silva, I., Marques, C., & Ferreira, P. (2005). Oficina de escrita - a palavra, a frase, o texto no espaço-folha. In APP (Ed.), *6º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português – “Diversidade, diversificação, diferenciação”*. Lisboa.
- Silva, I. M. L. (2005a). *Contributos para o Ensino da Escrita - A Materialidade da Escrita em Textos de Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Edições Asa.
- Silva, R. L. (2005b). As Oficinas de Escrita: para uma didáctica do «saber escrever». In APP (Ed.), *6º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português - “Diversidade, diversificação, diferenciação”*.
- Silva, S. M. d. (2006). Condição de estranheza e relação com o mundo da escola: mundos trágicos ou sacrifício de mundos. In M. Matos (Ed.), *Jovens e alunos do Ensino Secundário*. Porto: Afrontamento.
- Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In Carvalho, Adalberto Dias de (Ed.), *Novas Metodologias em Educação* (pp. 199-226). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.

- Simões, A. R. S. M. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Soares, J. (1997). A leitura e a escrita nos programas do 1º Ciclo. *Noesis*, 44, 22-23.
- Solé, I. (2008). Leer para escribir. *Aula de Innovación Educativa*, 175, 22-25.
- Sousa, J. T. P. d., & Durand, O. C. (2002). Experiências educativas da juventude: entre a escola e os grupos culturais. *Perspectiva*, 20, 163-181.
- Stiles, W. B. (1993). Quality Control in Qualitative Research. *Clinical Psychology Review*, 13, 593-618.
- Suffys, S. (2005). En inventant, en écrivant au collège. *Pratiques. L'écriture d'invention*, 127-128, 154-170.
- Swope, S. (2006). *Eu sou um lápis : um professor, os seus alunos e o seu mundo de histórias* (L. Filipe, Trans.). Lisboa: Sinais de fogo.
- Taljard, M. (2006). *Facilitationg therapeutic writing in a previously disadvantaged South African community. Narrative and reconciliation*. Comunicação apresentada em SIG Writing 10th International Conference of the Earli Special Interest Group on Writing, University of Antwerp, Belgium.
- Tassan, C. (2000). *Ce que nous apprend le journal dialogué sur la relation qu'un collégien entretient avec un texte*. Mémoire Professionnel PLC2 Lettres Classiques sous la direction de M. Quet. IUFM de Grenoble : Département de Lettres Modernes.
- Theuvenot, N. (2002). *Comment améliorer les productions d'élèves ? Ecriture et réécriture d'un conte*. Mémoire Professionnel Lettres Modernes, sous la direction de Mme Barré-De Miniac. IUFM de Grenoble : Département de Lettres Modernes.
- Trillat, M. (2000). *Et si l'on écrivait ensemble ? Une expérience d'ateliers d'écriture en classe de cinquième*, Mémoire Professionnel PLC2 Lettres Modernes, sous la direction de Mme Marielle Rispaïl. IUFM de Grenoble : Département de Lettres Modernes.
- Tusón, A. (2003a). Iguais perante a Língua, desiguais no uso. In C. Lomas (Ed.), *O valor das palavras (i). Falar, ler e escrever nas aulas*. (pp. 73-89). Lisboa: Asa.

- Tusón, J. (2003b). Preconceitos linguísticos e ensino da língua. In C. Lomas (Ed.), *O valor das palavras (i). Falar, ler e escrever nas aulas.* (pp. 237-246). Lisboa: Asa.
- Valero, A. L. (1998). Los conceptos curriculares en el Área de Lengua y la Literatura (J. L. Camargo & J. C. Neto, Trans.). In A. M. Fillola (Ed.), *Conceptos Chave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (3ª ed., pp. XXI, 194 p). Barcelona: Horsori.
- Vause, A., Dupriez, V., & Dumay, X. (2008). L'efficacité des pratiques pédagogiques: la nécessité de prendre en compte l'environnement social. *Les Cahiers de recherche en Education et Formation*, 63.
- Vilas-Boas, A. (2003a). *Ensinar e Aprender a Escrever. Por uma prática diferente* (2ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Vilas-Boas, A. (2003b). *Oficinas de escrita - Modos de usar*. Porto: Edições Asa.
- Villanueva, E. B. (1998). La evaluación en el área de lengua y literatura (J. L. Camargo & J. C. Neto, Trans.). In A. M. Fillola (Ed.), *Conceptos Chave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (3ª ed., pp. XXI, 194 p). Barcelona: Horsori.
- Voltz, N. (1998). Première heure, premier je. *Cahiers pédagogiques. Lire et écrire à la première personne*, 363, 24-25.
- Vygotsky, L. S. (2005). *Pensamento e linguagem* (J. L. Camargo & J. C. Neto, Trans. 3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wirthner, M. (2008). L'appréhension du rapport à l'écrit par le dispositif didactique. In S.-G. Chartrand & C. Blaser (Eds.), *Diptyque 12. Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 87-105). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Wolfe, P. (2004). *A importância do cérebro. Da investigação à prática na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Yin, Robert Kuo-Zuir, & Grassi, Daniel. (2007). *Estudo de caso planejamento e métodos trad. Daniel Grassi* (3ª ed ed.). Porto Alegre: Bookman.